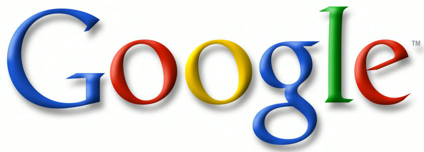
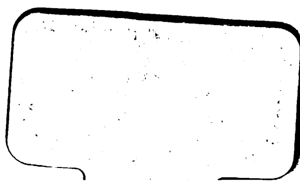



Stanford University Libraries
3 6105 117 339 379


LELAND STANFORD JUNIOR UNIVERSITY
ORGANIZED 1891
STANFORD UNIVERSITY LIBRARIES



This "O-P Book" is an Authorized Reprint of the Original Edition, Produced hy Microfilm-Xerography hy University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1967

РУССКАЯ
КРИТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

О ПРОИЗВЕДЕНІЯХЪ

Л. Н. ТОЛСТОГО.

Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей.

СТАТЬИ ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ.

ЧАСТЬ СЕДЬМАЯ.

СОБРАЛЪ
В. Зелинскій.



МОСКВА.
Типографія И. А. Баландина, Волхонка, д. Михалкова.
1901.

КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ И ИЗДАННЫЯ

Василіемъ Аполлоновичемъ Зелинскимъ,

БЫВШИМЪ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМЪ МЕТОДИКИ РУССКАГО ЯЗЫКА.

I. Пособія по изученію русскаго языка:

1. Справочникъ по русскому правописанію, съ приложеніемъ орѳографическаго словаря и полнаго списка коренныхъ и производныхъ словъ, въ которыхъ пишется буква Ѣ. Составленъ по „Руководству“ Академіи Наукъ. Выпускъ I. Изд. 9-е. М. 1901 г. Ц. 50 к.

Примѣчаніе. Эта книга, выдержавшая въ короткое время девять изданій, содержитъ въ себѣ всѣ случаи правописанія словъ. Она состоитъ изъ орѳографическихъ правилъ, орѳографическаго словаря и списка *всѣхъ* словъ съ буквою ѣ. Изложеніе ея алфавитное,—почему она полезна даже незнакомымъ съ грамматикой. Справляться по ней очень просто: при помощи приложеннаго „Указателя“ открывается страница на буквѣ, которая служитъ предметомъ затрудненія въ какомъ-либо словѣ, и тутъ въ указанномъ § читается отвѣтъ. Легкость и быстрота справки упрощается еще тѣмъ, что справляться можно и подъ буквами, которыя слѣдуетъ писать въ данномъ случаѣ, и подъ буквами, которыя только предполагаются въ томъ же случаѣ, а равно и подъ буквой, начинающей данное слово. Какъ, напр., написать: извозчикъ, извосчикъ, извовщикъ, извосщикъ или извощикъ? Справляйтесь подъ любой изъ сомнительныхъ буквъ: з, с, ч, щ, а также и въ орѳографическомъ словарѣ подъ буквой и—вездѣ получится отвѣтъ. По отзывамъ преподавателей русскаго языка, эта книга весьма полезна учащимся при исполненіи ими письменныхъ работъ не только дома, но и въ классѣ, такъ какъ при небольшомъ навыкѣ, пріобрѣтающемся менѣе чѣмъ въ часъ, справка по ней дѣлается весьма быстро.

2. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ II. Указатель (систематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препинанія. Изд. 2-е. М. 1895 г. Ц. 50 к.

3. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ III. Корнесловъ русскаго языка. Изд. 2-е. М. 1896 г. Ц. 50 к.

4. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ IV. Правописаніе, этимологическое происхожденіе и объясненіе иностранныхъ словъ, наиболѣе употребляющихся въ русскомъ литературномъ языкѣ. М. 1898 г. Ц. 50 к. (Всѣ четыре выпуска въ одномъ красивомъ коленкоровомъ переплетѣ съ разноцвѣтной окраской обрѣза, 2 р. 50 к., съ пересылкой 3 р.).

5. Грамматическій задачникъ для письменныхъ и устныхъ упражненій по русскому языку. Приспособленъ къ элементарной грамматикѣ К. Говорова. Изд. 4-е. М. 1898 г. Ц. 25 к.

6. Вступительный курсъ зрительнаго диктанта. Книга для элементарныхъ орѳографическихъ упражненій (печатается).

7. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. Новая система практическаго самоизученія русскаго правописанія. Часть первая. Изд. 11-е. М. 1901 г. Ц. 50 к.

Задачи и цѣли „Зрительнаго диктанта“. Удовлетворяя всѣмъ требованіямъ, какія обыкновенно предъявляются къ сборникамъ для систематическихъ диктовокъ со слуха, это руководство, сверхъ того, имѣетъ еще слѣдующія особенности: 1) оно представляетъ собою неразрывно-соединенную практику орѳографіи съ ея теоріей; 2) кромѣ послѣдовательнаго изученія орѳографіи, тутъ еще попутно указываются въ каждомъ словѣ диктанта сомнительные случаи правописанія съ соотвѣтственными разъясненіями; 3) особеннымъ способомъ печати развиваетъ орѳографическую зоркость и укрѣпляетъ зрительные навыки правильнаго письма; 4) система руководства, будучи основана на новѣйшей методикѣ, предупреждаетъ ошибки, а не заставляетъ учениковъ прежде дѣлать

РУССКАЯ
КРИТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
О ПРОИЗВЕДЕНІЯХЪ
Л. Н. ТОЛСТОГО.



Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей.

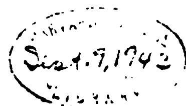
СТАТЬИ ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ.

ЧАСТЬ СЕДЬМАЯ.

СОБРАЛЪ
В. Зелинскій.



МОСКВА.
Типографія И. А. Баландина. Волхонка, д. Михалкова.
1901.



Оглавленіе

...едьмой части „Русской критической литературы о произведеніяхъ Л. Н. Толстого".

Новая азбука гр. Л. Н. Толстого.

Критическіе разборы:

„Русскіе писатели какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми“.

„КРИТИКА СЕМИДЕСЯТЫХЪ ГОДОВЪ“.

Статьи педагогическія.

Азбука Л. Н. Толстого. Четыре тома.

Спб. 1872 г. in 8°.

*) Года полтора тому назадъ впервые пронесся слухъ о томъ, что извѣстный и всѣми уважаемый авторъ „Войны и Мира“—графъ Л. Н. Толстой — приготавляетъ къ печати *азбуку*. Слухъ былъ въ такой степени неопредѣленнымъ, что оставалось даже вовсе неизвѣстнымъ, какого именно рода азбуку собирается издать въ свѣтъ нашъ блестящій романистъ, и большинство почитателей его таланта совершенно справедливо могло ожидать отъ графа Л. Толстого, что онъ подаритъ русскую школу такимъ вкладомъ, который будетъ достоинъ его славы. Притомъ же всѣ старались привести себѣ на память прежнюю педагогическую дѣятельность графа Л. Толстого, припоминая, конечно, однѣ свѣтлыя стороны ея и совершенно упуская изъ виду тѣ заблужденія, за которыя такъ горячо ратовалъ когда-то авторъ „Войны и Мира“ въ своемъ замѣчательномъ педагогическомъ журналѣ. Во второй половинѣ нынѣшняго года явились, сначала въ „Зарѣ“, а потомъ въ „Бесѣдѣ“ два небольшіе разсказца графа Л. Толстого, подъ которыми въ выноскѣ замѣчено было, что эти разсказы составляютъ только частицу богатаго литературнаго запаса повѣстей, басенъ и сказокъ, которыя будутъ помѣщены при азбукѣ графа Л. Толстого. „Значитъ при азбукѣ будетъ и книга для первоначальнаго чтенія въ школѣ! Книга для чтенія, составленная гр. Л. Толстымъ, который такъ хорошо изучилъ и такъ тонко понимаетъ русскую народность! Да это просто кладъ, а не книга!“—вотъ что слышалось въ обще-

*) „Спб. Вѣдомости“ 1872 г., № 330. Азбука графа Л. Н. Толстого Статья П. Полевого.

ствѣ. Объявленія объ азбукѣ гр. Л. Толстого, появившіяся недѣли три тому назадъ въ газетахъ, возвѣщавшія скорый выходъ ея въ свѣтъ и притомъ довольно подробно излагавшія содержаніе нетерпѣливо — ожидаемой книжки, еще болѣе способствовали возбужденію любопытства. Изъ объявленій видно было, что въ составъ статей для чтенія, приложенныхъ къ азбукѣ, должны войти и басни Эзопа, и разсказы, заимствованные графомъ Л. Толстымъ изъ Геродота и Плутарха, и русскія былины, изложенныя правильнымъ стихомъ, и цѣлый рядъ отрывковъ, изъ лѣтописи, житій, Библіи и Евангелія, для упражненія въ церковно-славянскомъ чтеніи, и много, много мелкихъ и крупныхъ разсказовъ, или вполнѣ оригинальныхъ, или передѣланныхъ графомъ Л. Толстымъ изъ Гебеля, В. Гюго, Даля и т. п.

Наконецъ, на дняхъ азбука графа Л. Толстого явилась въ продажѣ. Первое впечатлѣніе, произведенное внѣшностью азбуки, было не въ пользу ея: сѣрая бумага, крупная, но слѣпая и блѣдная печать, и, безъ всякаго преувеличенія, безобразныя виньетки (всего 27), помѣщенныя въ видѣ поясненія при алфавитѣ — все это не согласовалось съ весьма почтенною цѣной азбуки (2 руб.). Притомъ же крупно-напечатанныя четыре книжки, составляющія азбуку графа Л. Толстого, оказались далеко не въ такой степени богатымъ матеріаломъ для чтенія, какъ оно бы казалось, судя по объему всей азбуки (около 45-ти печатныхъ листовъ): болѣе трети въ каждой изъ четырехъ книжекъ занято *отдѣломъ счета*, листа два или три отведены славянскимъ текстамъ, и, слѣдовательно, немного болѣе половины каждой книжки посвящено собственно матеріалу для чтенія и бесѣдъ съ ученикомъ.

Но прежде, чѣмъ мы обратимся къ разбору этого матеріала, мы невольно задаемся весьма естественнымъ вопросомъ: для кого написалъ графъ Л. Толстой свою азбуку? кого разумѣетъ онъ подъ названіемъ ученика? Рѣшить этотъ простой вопросъ оказывается совершенно невозможнымъ, потому что авторъ „азбуки" не снабдилъ свою книгу

никакимъ предисловіемъ, а въ тѣхъ краткихъ наставленіяхъ для учителя, которыя приложены къ отдѣльнымъ частямъ азбуки, ни однимъ словомъ не поясняется цѣль, руководившая авторомъ при изданіи азбуки, а также не указывается и среда, для которой графъ Л. Толстой предназначаетъ свою книгу. Это умолчаніе тѣмъ болѣе странно, что въ тѣхъ же наставленіяхъ для учителя встрѣчается очень много лишняго, и очень много такого, что, конечно, должно будетъ крайне поразить нашихъ педагоговъ.

Прежде всего, отвергая значеніе звуковой методы, графъ Л. Толстой предписываетъ учителю слѣдовать особой методѣ, преимущества которой остаются для насъ совершенно темными: „Пишите мѣломъ на доскѣ“ — говоритъ учителю графъ Л. Толстой — „или вѣшайте на стѣнѣ изображенія буквъ въ самыхъ большихъ размѣрахъ, такія, въ которыхъ была-бы удержана только сущность фигуры каждой буквы“..., „называйте согласныя буквы, всѣ безъ исключенія, ихъ звукомъ съ присоединеніемъ гласной *е*, т. е. *бе*, *ге*, *ре*, *фе*, *ме*, *не*, и т. д.“... „Послѣ того, какъ ученики стали узнавать изображенія буквъ и называть ихъ, заставляйте ихъ писать буквы;... при писаньи, *избѣгайте требованія правильности изображенія* (*буквъ*), зависящей отъ руки, а не отъ головы ребенка. *Памятливый ученикъ выучитъ этимъ способомъ всѣ буквы въ одинъ урокъ*“ (!) (Стр. 167—168 перв. части). Немного далѣе, графъ Толстой съ такою же замѣчательною легкостью говоритъ и объ изученіи складовъ, опять таки побранивъ новые способы обученія чтенію: „Простѣйшій способъ заучиванья (складовъ) слѣдующій: заставьте ученика на слухъ, безъ книги складывать слоги, оканчивающіеся гласною; говорите: *бе*, *ре*, *а—бра*; *де*, *ре*, *у—дру*; и т. д. и заставляйте его повторять за собою... Почти всякій разъ, *послѣ десяти такихъ повторенныхъ за учителемъ „на слухъ“ складовъ, ученикъ уже начинаетъ самъ складывать*. Вы говорите ему *пе*, *ре*, *о*—и онъ прямо отвѣчаетъ *про*“ (стр. 169). Какимъ чудомъ достигаетъ такихъ блестящихъ результатовъ графъ Толстой?—это остается для насъ тайною.

Послѣ того, какъ ученикъ ознакомится со складами и прочтетъ первыя 6 страницъ упражненій въ чтеніи (преимущественно пословицы, загадки и краткія отдѣльныя предложенія), графъ Л. Толстой предлагаетъ упражнять его *„въ разсказѣ и сочиненіяхъ“* (стр. 173). „Необходимо“ — говоритъ онъ „— одновременно съ чтеніемъ, упражнять ученика въ писаніи сочиненій изъ головы на заданную тему (лучше всего задавать описанія занимательныхъ событій, которыхъ ученикъ былъ свидѣтелемъ) и въ передачѣ письменно того, что прочелъ“. Не забудьте, что все это требуется отъ ученика, недавно ознакомившагося съ очертаніемъ буквъ и не безъ труда прочитавшаго 60 крупно отпечатанныхъ страницъ, на которыхъ, для большаго удобства, слова напечатаны съ раздѣленіемъ на слоги; а между тѣмъ не только сочиненіе на произвольную тему, но и письменное изложеніе прочтеннаго даже для гимназиста 3-го и 4-го класса представляется нелегкою задачею! Но всѣ эти чудеса еще не въ такой степени удивляютъ насъ, въ какой способны удивить каждаго „общія замѣчанія для учителя“, приложенныя графомъ Л. Толстымъ къ первому выпуску его азбуки (стр. 180 — 181). Здѣсь онъ старается опредѣлить тѣ условія, при которыхъ ученіе должно идти наиболѣе успѣшно. „Для этого нужно“—замѣчаетъ авторъ „Азбуки“: 1) чтобъ то, чему учатъ ученика, было понятно и занимательно, и 2) чтобъ душевныя силы его были въ самыхъ выгодныхъ условіяхъ“. Какъ же этого достигнуть? Очень просто, напр., вотъ какъ: „по исторіи и географіи избѣгайте общихъ обзоровъ земель и историческихъ событій... Ученику не могутъ быть занимательны эти обзоры, когда *онъ не вѣритъ еще хорошенько въ существованіе чего нибудь за видимымъ горизонтомъ*, а о государствѣ, власти, войнѣ и законѣ, составляющихъ предметъ исторіи, не можетъ составить себѣ ни малѣйшаго понятія“. А для того, чтобъ онъ поскорѣе пріобрѣлъ эти понятія: „избѣгайте“ — продолжаетъ графъ Л. Толстой— „сообщенія ученику *объясненія* (*столь любимаго въ педагогіи*) *солнечной системы и вращенія и обращенія земли*. Для

ученика, ничего не знающаго о видимомъ движеніи небеснаго свода, солнца, луны планетъ, и т. п. толкованіе о томъ, что земля вертится и бѣгаетъ (?), не есть развязка вопроса и объясненіе, а есть *безъ всякой необходимости навязываемая безсмыслица* (!). Ученикъ, полагающій, что земля стоитъ на водѣ и рыбахъ, судитъ гораздо здравѣе, чѣмъ тотъ, который вѣритъ, что земля вертится, и не умѣетъ этого понять и объяснить" (стр. 181). Далѣе этого кажется нельзя идти! Этихъ выписокъ болѣе, чѣмъ достаточно, чтобъ ознакомить читателя съ педагогическими взглядами и пріемами графа Л. Толстого; а потому мы и перейдемъ уже прямо къ разсмотрѣнію матеріала, собраннаго имъ для чтенія и бесѣдъ учителя съ учениками въ четырехъ книжкахъ „Азбуки".

Весь этотъ матеріалъ подраздѣляется совершенно правильно на три главныя группы: 1) статьи историческаго содержанія; 2) басни, сказки, описанія, разсказы, повѣсти; 3) изложенія научныхъ свѣдѣній изъ области естествовѣдѣнія. Первый отдѣлъ, если даже причислить къ нему и пять былинъ, изложенныхъ графомъ Толстымъ, и всѣ отрывки изъ Несторовой лѣтописи, все же окажется очень бѣднымъ, сравнительно со вторымъ и третьимъ отдѣлами. Разсказовъ историческаго содержанія едва-ли наберется десятка два, и притомъ всѣ они разбросаны въ четырехъ книгахъ азбуки безъ всякой видимой связи или системы: живой и оригинальный разсказъ о Ермакѣ стоитъ рядомъ съ разсказомъ Геродота о Псаменитѣ и Камбизѣ, а тотчасъ вслѣдъ за этими разсказами помѣщены мелкіе охотничьи очерки изъ жизни животныхъ (часть II, отд. IV); точно также и Плутарховы разсказы объ основаніи Рима и спасеніи Рима гусями являются между весьма пространною исторіею о собакѣ Булькѣ и разсказомъ о купцѣ, несправедливо сосланномъ въ Сибирь. Вообще замѣтно только одно въ выборѣ всѣхъ статей историческихъ: графъ Л. Толстой положительно избѣгалъ всего *историческаго* въ настоящемъ смыслѣ слова, а потому помѣстилъ въ своей книгѣ только сказочки, имѣющія нѣкоторый историческій

обликъ. Точно также и въ выборѣ разсказовъ изъ Нестора онъ ограничился именно такимъ періодомъ, который болѣе всего носитъ на себѣ отпечатокъ сказочный, и въ четвертомъ выпускѣ своей азбуки заканчиваетъ кругъ историческаго чтенія учениковъ отрывками о крещеніи Россіи и о добрыхъ дѣлахъ Владиміра, а между тѣмъ въ I выпускѣ на цѣлыхъ 13 страницахъ передаетъ ученикамъ разсказы Нестора о раздѣленіи земли послѣ потопа между сыновьями Ноевыми, о построеніи Вавилонской башни, о происхожденіи славянъ отъ племени Іафетова и т. п.

Третій отдѣлъ—собственно изложеніе научныхъ свѣдѣній изъ области естествовѣдѣнія — значительно болѣе отдѣла историческаго, но вмѣстѣ съ тѣмъ представляетъ собою явленіе до такой степени оригинальное и странное, что мы даже не можемъ себѣ представить, для какого класса учениковъ предназначенъ графомъ Л. Толстымъ весь запасъ сообщаемыхъ имъ свѣдѣній? Всѣ статьи изложены съ той точки зрѣнія, что природа устроена на пользу человѣка и представляетъ собою не болѣе, какъ обширное хозяйство, въ которомъ разныя части и силы всегда готовы на службу нашимъ интересамъ, хотя почему то и подраздѣляются на *полезныя* и *вредныя*. При этомъ странномъ хозяйственномъ взглядѣ на природу, графъ Л. Толстой, сверхъ того, старается не нарушать ни однимъ словомъ того ложнаго міросозерцанія, которое складывается въ головѣ каждаго ребенка, да еще пытается говорить съ нимъ о разныхъ очень сложныхъ и мудреныхъ явленіяхъ языкомъ доступнымъ и простымъ. Изъ всѣхъ этихъ теоретическихъ стремленій на практикѣ выходятъ очень крупная путаница, неточности и обмолвки, и — что всего хуже рядъ статей, не имѣющихъ положительно никакого значенія ни для одного ребенка. Вотъ, напримѣръ, что говорится о движеніи воды, въ статьѣ „*Куда дѣвается вода изъ моря?*“ „Всѣ рѣки текутъ въ моря“ — замѣчаетъ графъ Л. Толстой— „съ тѣхъ поръ какъ міръ сотворенъ. Отчего же она не течетъ черезъ край? Вода изъ моря *поднимается туманомъ*, туманъ поднимается *выше* (?), и изъ тумана *дѣлаются тучи*.

Тучи гонитъ вѣтромъ и разноситъ *по землѣ*. Изъ тучъ вода падаетъ на землю", и т. д. (I, стр. 89). Совершенно равносильною этой статьѣ является другая, подъ заглавіемъ „Для чего вѣтеръ"?—въ которой авторъ пресерьезно передаетъ ученикамъ, что „еслибъ не было вѣтра, нельзя было бы пускать змѣя (II, стр. 67), „еслибъ не было вѣтра, нельзя было бы плавать съ парусомъ" (стр. 68), и т. д. Немного далѣе встрѣчаемъ и слѣдующія популярныя объясненія силы магнита и значенія его полюсовъ: „*Изъ себя* магнитъ похожъ на желѣзо"... „Если магнитную палочку разрубить пополамъ, то каждая половинка будетъ съ одной стороны цѣпляться, а съ другой отворачиваться, какъ будто съ одного конца магнитъ выпираетъ, а съ другого втягиваетъ. Все равно. какъ еловую шишку, гдѣ ни разломи, *все будетъ съ одного конца пупомъ, а съ другого—чашечкой*. Съ того ли, съ другого ли конца—*чашечка съ пупомъ сойдется, а пупъ съ пупомъ и чашечка съ чашечкой не сойдутся*" (II, 73). „Пока не знали магнита, не плавали по морямъ вдаль отъ берега; когда узнали магнитъ, то сдѣлали *иголку магнитную на шпенькѣ, чтобы она вольно ходила*. По этой иголкѣ и стали узнавать, въ какую сторону плыть" (стр. 74). Какъ объ этомъ стали узнавать? Какое значеніе можетъ имѣть разсказъ о компасѣ для ученика, убѣжденнаго въ томъ, что земля покоится на рыбахъ и что все совершается на пользу человѣка—этого вопроса графъ Л. Толстой не касается и, повидимому, не задаетъ себѣ вовсе. Подобныя же популярныя объясненія различныхъ силъ и явленій природы встрѣчаются и въ III и въ IV вып. азбуки графа Толстого, съ тою, однакоже, разницей, что въ иныхъ статьяхъ, избѣгая всякой терминологіи, по системѣ, онъ посвящаетъ строкъ десять различныхъ весьма темныхъ изъясненій на истолкованіе одного термина, а потомъ вдругъ, ни съ того ни съ другого, употребляетъ слова *газъ*, *гальванизмъ*, *электричество*, безъ всякаго предварительнаго объясненія, сопоставленія примѣровъ или приготовленія ученика. Пересматривая внимательно всю книгу графа Л. Толстого, каждый, конечно, подумаетъ, что ужъ лучше было-бы послѣ-

довательно и просто разсказать ученикамъ объ устройствѣ земли, ея движеніи и мѣстѣ въ природѣ, нежели на многихъ страницахъ сообщать популярную путаницу о кристаллахъ, снѣгѣ, росѣ, газахъ и т. д.

Переходя къ наибольшему изъ всѣхъ трехъ отдѣловъ — къ баснямъ, сказкамъ, описаніямъ и разсказамъ — мы и здѣсь, противъ всякаго ожиданія, встрѣчаемся прежде всего съ необходимостью разрѣшить себѣ вопросъ, для кого же все это писано? Къ этому вынуждаетъ насъ отчасти странность выбора сюжетовъ, между которыми дано огромное преобладаніе Эзоповой баснѣ и притчамъ, заимствованнымъ изъ индѣйскаго эпоса; но еще болѣе побуждаетъ къ предложенію этого вопроса языкъ, которымъ графъ Толстой старается излагать весь этотъ матеріалъ для чтенія. Дѣло въ томъ, что если „Азбука" предназначается для всѣхъ, то зачѣмъ же графъ Л. Толстой усиливается все излагать какимъ-то страннымъ орловско-калужскимъ нарѣчіемъ, полнымъ провинціализмовъ и особенностей, которыя ни съ какой стороны не могутъ принести пользы ребенку? Если же „Азбука" предназначена для народныхъ школъ (хотя и трудно представить себѣ народную азбуку въ 2 р. сер.), то орловско-калужское нарѣчіе и провинціализмы изложенія оказываются еще болѣе излишними: ихъ не пойметъ ни архангельскій мужикъ ни ученикъ народной школы въ Вологодской, Тверской, Пензенской и другихъ губерніяхъ. А между тѣмъ никакъ нельзя отрицать въ изложеніи азбуки графа Л. Толстого именно такого, совершенно искусственнаго, дѣланнаго языка, въ которомъ часто и самыя обыденныя выраженія являются почему-то замѣненными другимъ, новымъ, областнымъ реченіемъ. Напр., „хорекъ сталъ лизать подпилокъ и *погубилъ* весь языкъ" (I, 61); „царевна научила бухарцевъ *водить* червей (шелковичныхъ)" (I, 93); „вокругъ меня лежали *оскрётки* дуба (разбитаго грозой)" (I, 79); „онъ успѣлъ за камень *притулиться* (IV, 46)," и т. д. Намъ кажется, что народная азбука, менѣе всего можетъ нуждаться, въ такомъ дѣланномъ языкѣ, который къ тому же противорѣчитъ и самой теоріи графа Л. Тол-

стого, справедливо замѣчающаго учителю: „не говорите ученику о томъ, что онъ знаетъ не хуже, а иногда и лучше учителя“ (I, 180).

Изъ всѣхъ разсказовъ, пересказовъ и изложеній, помѣщенныхъ въ „Азбукѣ гр. Л. Н. Толстого, выдѣляются по своимъ литературнымъ достоинствамъ только три разсказа: „Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ“ (уже извѣстный публикѣ, такъ какъ онъ былъ напечатанъ въ „Бесѣдѣ“); „Кавказскій плѣнникъ“ (также уже напечатанный въ „Зарѣ“) и „Охота пуще неволи“—простой разсказъ объ охотѣ на медвѣдя, изложенный превосходно, доведенный до поразительной, почти эпической простоты и красоты изложенія. *Только три* разсказа во всѣхъ четырехъ выпускахъ „Азбуки“, которые могутъ быть названы достойными пера, написавшаго „Дѣтство и Отрочество„, „Войну и Миръ„ и „Севастопольскіе разсказы!“ Изъ остальной массы матеріала слѣдуетъ выдѣлить еще небольшіе очерки изъ быта животныхъ (напр., „Воробьи, Зайцы и Волки“, „Какъ волки дѣтей своихъ учатъ“), да еще нѣсколько очерковъ изъ простонароднаго и дѣтскаго быта, напр., „Самокрутка“, „Какъ я выучился верхомъ ѣздить“ и т. п. Все остальное, и по отношенію къ выбору и по отношенію къ изложенію, никакъ не можетъ быть названо достойнымъ имени и манеры графа Л. Толстого. По отношенію къ выбору, мы видимъ множество разсказовъ, въ которыхъ постоянную, выдающуюся роль играетъ слѣпой случай, тотъ фатализмъ, который всегда оказывался слабою стороной всѣхъ произведеній графа Л. Толстого, и здѣсь доведенъ до смѣшныхъ крайностей. Вотъ, напр., что разсказывается на стр. 70 (часть IV), подъ заглавіемъ *Черемуха*.

Въ саду росла черемуха, „развилистая, кудрявая, вся осыпанная яркимъ, бѣлымъ, душистымъ цвѣтомъ. Долго думалъ я—рубить или не рубить ее; мнѣ жаль было. Я бы и не срубилъ ее, да одинъ изъ работниковъ безъ меня началъ рубить ее. „Нечего дѣлать, видно судьба“ —подумалъ я, взялъ самъ топоръ и началъ рубить вмѣстѣ съ мужикомъ“,—и все это дѣлалось, несмотря на то, что

когда дерево было срублено, „мнѣ такъ было жалко, что я поскорѣе отошелъ къ другимъ рабочимъ", но иначе нельзя было, „видно ужъ судьба." Рядомъ съ этимъ разсказомъ нѣсколько эпизодовъ спасенія отъ угрожавшей опасности и отъ смерти, напоминающіе „Тысячу и одну ночь", и не имѣющихъ ничего общаго съ живою дѣйствительностью, (напримѣръ, „Акула," „Прыжокъ". „Дѣвочка и грибы"). За этими разсказами слѣдуетъ масса басенъ и назидательныхъ притчей, которыя графъ Л. Толстой предлагаетъ читать не просто, а съ обращеніемъ особеннаго вниманія на выводъ, *который по понятіямъ учениковъ, вытекаетъ изъ басни*" (I, 173). Нельзя не замѣтить, что по отношенію ко многимъ баснямъ это упражненіе оказывается невозможнымъ, потому что въ нихъ нѣтъ даже никакой основной мысли; напримѣръ, „хорекъ зашелъ въ мѣдницу и сталъ лизать подпилокъ. Изъ языка пошла кровь, а хорекъ радовался, лизалъ,—думалъ, что изъ желѣза идетъ кровь, и погубилъ весь языкъ". Или еще: „Левъ услыхалъ—лягушка громко квакаетъ, и подумалъ, что большой звѣрь кричитъ. Онъ подождалъ немного, видитъ — вышла лягушка изъ болота. Левъ раздавилъ ее лапой и сказалъ: „Глядѣлъ не на что, а я испугался.

Еслибъ мы думали писать подробный разборъ „Азбуки", намъ бы, конечно, слѣдовало обратить прежде всего вниманіе на отдѣлъ церковно-славянскаго чтенія, въ которомъ всѣ отрывки снабжены подстрочнымъ переводомъ; графъ Л. Толстой старался придать ему какъ можно болѣе близости съ подлинникомъ, и — увы! показалъ при этомъ, что его знанія въ церковно-славянской грамматикѣ болѣе, чѣмъ ограниченны *). Слѣдовало бы, конечно, сказать и нѣсколько словъ объ отдѣлѣ ариѳметическомъ, въ которомъ съ первыхъ шаговъ графъ Л. Толстой предлагаетъ ученикамъ счисленіе до милліоновъ, и, въ видѣ упражненія, даетъ задачи, состоящія въ томъ, что выкладки со счетовъ записываются

*) Просимъ обратить вниманіе на правила для перевода съ церковно-славянскаго языка на русскій, которыя графъ Л. Толстой предлагаетъ преподавать ученикамъ (I, 176—7).

сначала славянскими буквами, а потомъ славянскія буквы переводятся римскими или арабскими цифрами... Но мы это предоставляемъ спеціалистамъ, которые, вѣроятно, обратятъ вниманіе на эти стороны „Азбуки“ графа Л. Толстого, и въ свою очередь выскажутъ о нихъ свое мнѣніе печатно. Мы же, съ своей стороны, можемъ добавить ко всему, что высказано нами, только то, что впечатлѣніе, производимое „Азбукой“, оказывается особенно непріятнымъ вотъ въ какомъ смыслѣ: видишь, что авторъ не только пренебрегаетъ всѣмъ, что успѣла выработать за послѣднее время педагогія, но даже относится съ нѣкоторымъ снисходительнымъ сожалѣніемъ къ тѣмъ, которые этою наукою занимаются... Ему хочется создать какую-то свою, новую методу, въ которой первую роль должно играть „не знаніе, не искусство учителя, а его любовь къ ученику и къ дѣлу преподаванія“ (ст. I, 185). Онъ горячо принимается за дѣло, собираетъ, громоздитъ матеріалъ, строитъ, составляетъ, стараясь во чтобы то ни стало построить и составить совсѣмъ не такъ, какъ строили до него—и въ результатѣ выходитъ какая-то дѣйствительно довольно-оригинальная смѣсь матеріала, но только не имѣющаго ничего общаго ни съ какою постройкой.

Вникая во всѣ частности „Азбуки“ графа Толстого, можно только пожалѣть, что талантливый авторъ стольких прекрасныхъ произведеній, которыми русская литература имѣетъ полное право гордиться, затрачиваетъ свои силы на составленіе *подобной* „Азбуки“, вѣроятно, не мало отнявшей у него времени и едва-ли годной для нашихъ школъ.

Н. Полевой.

*

* *

*) Графъ Л. Н. Толстой, кромѣ громкой извѣстности въ мірѣ литературы, пріобрѣлъ извѣстность и въ мірѣ педагогіи—какъ педагогъ-теоретикъ журналомъ „Ясная Поляна“

*) „Недѣля“ 1872 г., № 39—40, стр. 1160—1161. Азбука графа Л. Н. Толстого, въ четырехъ книгахъ, цѣна каждой книги 50 к.

и какъ педагогъ-практикъ — своей яснополянской школой. Въ настоящей своей „Азбукѣ“ графъ Л. Н. Толстой оказался врагомъ всякой исключительности при обученіи чтенію: отдавая преимущество методу слово-слагательному т.-е прежнимъ складамъ, онъ допускалъ звуковой, хотя съ оговоркой относительно неудобствъ послѣдняго. По мнѣнію графа Толстого, звуковой методъ не устраняетъ для ученика необходимости откидывать при складахъ излишній звукъ, такъ какъ въ русскихъ согласныхъ постоянно слышится сочетаніе или твердаго или мягкаго звука ъ или ь. Но затрудненіе это легко превозмогается на практикѣ, между тѣмъ, какъ склады „Азбуки“ графа Толстого не представляя никакого смысла, даютъ одно механическое упражненіе дѣтской памяти, не давая никакого упражненія уму; и къ довершенію всего многіе изъ нихъ представляютъ самыя неестественныя сочетанія буквъ. Было бы несравненно лучше, еслибы графъ Л. Н. Толстой, выкинувъ азбуку, далъ только книгу для первоначальнаго чтенія. Разсказы, вообще говоря, написаны очень живо и просто; нѣтъ наводящихъ тошноту пережевываній о разныхъ вещахъ, которыя мало-мальски смышленый ребенокъ узнаетъ самъ собой и безъ этихъ пережевываній, которыми доморощенные педагоги наши пересаживаютъ на русскую почву песталлоціевскій и фребелевскій методъ. Жаль, что иногда попадаются разсказы, бывшіе въ допотопныхъ азбукахъ, и басни, въ которыхъ дѣтямъ доступна только внѣшняя сторона. Для педагоговъ, понимающихъ реальное направленіе исключительно въ смыслѣ пропитыванія дѣтскаго ума исключительно естественно научными свѣдѣніями, есть разсказы, знакомящіе ребенка съ нѣкоторыми законами природы; но Л. Н. Толстой врагъ такой односторонности; онъ совершенно справедливо находитъ, что рядомъ съ умственнымъ развитіемъ должно идти и нравственное и для того дѣтямъ необходимо прививать поэтическій элементъ. Но съ своей стороны, онъ впадаетъ въ другого рода исключительность, напр.: когда говоря: „По космографіи избѣгайте сообщенія ученику (столь любимаго въ педагогіи) солнечно

системы и вращенія и обращенія земли. Для ученика, ничего не знающаго о видимомъ движеніи небеснаго свода, солнца, луны, планетъ, о затменіяхъ, о наблюденіяхъ тѣхъ же явленій съ различныхъ точекъ земли, — толкованіе о томъ, что земля вертится и бѣгаетъ, не есть развязка вопроса и объясненіе, а есть безъ всякой необходимости навязываемая безсмыслица. Ученикъ, полагающій, что земля стоитъ на водѣ и рыбахъ, судитъ гораздо здравѣе (?), чѣмъ тотъ, который вѣритъ, что земля вертится и не умѣетъ этого понять и объяснить. Какъ предостереженіе противъ страсти нѣкоторыхъ педагоговъ набивать голову ребенка научными фактами, прежде чѣмъ у самого ребенка возникнетъ вопросъ относительно тѣхъ жизненныхъ явленій, на которыя эти факты служатъ отвѣтомъ, выписанный нами совѣтъ гр. Толстого имѣетъ нѣкоторый смыслъ. Но и съ этой точки зрѣнія нельзя не сознаться, что формулованъ этотъ совѣтъ крайне неудачно.

Ясно, что ребенокъ, у котораго сложилось представленіе о „рыбахъ" поддерживающихъ землю, уже задумывался по своему надъ вопросомъ о положеніи земли среди вселенной, и мы рѣшительно не понимаемъ, почему бы ему не дать надлежащаго отвѣта на этотъ вопросъ. Объяснить двойное движеніе земли вокругъ своей оси и солнца вовсе не такъ трудно, даже и ребенку. Правда, при этомъ придется ограничиться довольно грубымъ, элементарнымъ изложеніемъ факта, но это какъ намъ кажется, неизбѣжное условіе при передачѣ всевозможныхъ свѣдѣній; преподаваніе иначе и не можетъ идти, какъ концентрическими, постепенно расширяющимися кругами, и если каждый разъ останавливаться предъ опасеніемъ, что наши объясненія не могутъ передать ребенку того или другого понятія во всей его полнотѣ, то пришлось бы вовсе отказаться отъ передачи какихъ бы то не было свѣдѣній, такъ какъ явленія самыя простыя, самыя доступныя повидимому, пониманію ребенка предполагаютъ массу сложныхъ законовъ, недоступныхъ дѣтскому пониманію. Тутъ все дѣло въ тактѣ педагога, въ умѣньи отвѣтить на вопросъ, когда это нужно, и на-

сколько это нужно, т.-е. насколько это можетъ быть усвоено ребенкомъ. Другимъ элементомъ, который гр. Толстой считаетъ необходимымъ прививать дѣтямъ, является элементъ народности; съ этой цѣлью онъ снабдилъ свою азбуку выписками изъ Несторовой лѣтописи на славянскомъ языкѣ съ русскимъ переводомъ. Но едва ли дѣти изъ чтенія этихъ сказаній вынесутъ что нибудь, кромѣ скуки; для дѣтей же народа, кромѣ того при томъ короткомъ срокѣ, который отмѣренъ имъ жизнью для образованія, нужно сообщать свѣдѣнія, приносящія болѣе прямой пользы, нежели умѣнье цѣнить красоты Несторовской лѣтописи. Гр. Толстой сдѣлалъ бы лучше, еслибы отдѣльно издалъ славянскую азбуку съ славянскими образцами для чтенія, это значительно удешевило-бы изданіе, которое стоитъ теперь 2 р., если купить всѣ четыре книжки.

Изъ „Недѣли" за 1872 г.

* * *

*) Врядъ ли кто станетъ въ настоящее время отрицать, что однимъ изъ важныхъ пособій при начальномъ школьномъ обученіи служитъ книга для чтенія. Въ рукахъ хорошо приготовленнаго учителя, толково, педагогически составленная книга для чтенія является могущественнымъ орудіемъ для осуществленія задачи начальной школы, которая кладетъ фундаментъ всему дальнѣйшему образованію и развитію учащагося. Вотъ почему составленіе книги для чтенія при первоначальномъ обученіи дѣло вовсе не столь легкое, какъ это можетъ показаться съ перваго взгляда. Лучшимъ доказательствомъ тому можетъ служить между прочимъ и то обстоятельство, что изъ массы книгъ для чтенія (Lesebücher), существующихъ въ германскихъ школахъ, не очень многія вполнѣ удовлетворяютъ своему назначенію, несмотря на то, что надъ составленіемъ такихъ книгъ трудились лучшіе нѣмецкіе педагоги.

*) „Семья и Школа" 1873 г., № 2. Азбука графа Л. Н. Толстого. Четыре тома. Спб., 1872 г., in 8°. Статья А. Николича.

Что касается нашей начальной школы, то она, несмотря на обиліе ежегодно появляющихся у насъ книгъ для чтенія подъ различными наименованіями, все-таки очень бѣдна пособіями этого рода. „Дѣтскій міръ" Ушинскаго, „Книга для чтенія"—Паульсона и въ послѣднее время изданная г. Водовозовымъ „Книга для первоначальнаго чтенія въ народныхъ школахъ" вотъ все. что представляетъ болѣе или менѣе капитальнаго по этой части наша учебная литература.

Труды гг. Д. Семенова, барона Корфа и друг. хотя и имѣютъ нѣкоторыя преимущества предъ изданіями прочихъ составителей книгъ для начальнаго обученія, но все-таки, собственно говоря, не пошли далѣе, во всякомъ случаѣ, слабаго подраженія Ушинскому и не внесли въ нашу начальную школу ничего новаго.

Мы однако далеки отъ того, чтобы считать книгу Ушинскаго вполнѣ образцовою и чуждою всякихъ недостатковъ; напротивъ, мы признаемъ за нею недостатки, изъ числа которыхъ особенно видное мѣсто занимаетъ ея одностороннее направленіе; но хотимъ лишь указать, что честь составленія первой книги для чтенія, основанной на здравыхъ педагогическихъ началахъ, принадлежитъ все-таки Ушинскому, дальше котораго мы не пошли до послѣдняго времени, т. е. до появленія упомянутаго уже нами труда г. Водовозова, въ которомъ авторъ, какъ опытный педагогъ-практикъ сдѣлалъ шагъ впередъ и явился вполнѣ самостоятельнымъ.

Весьма естественно, что при такой бѣдности въ нашей учебной литературѣ хорошо составленныхъ книгъ для чтенія, появленіе всякой новинки въ этомъ родѣ встрѣчается съ особеннымъ любопытствомъ и интересомъ всѣми, кому близки интересы нашей народной школы, а еще болѣе тѣми, кому выпало на долю трудиться на этомъ поприщѣ и ежеминутно, такъ сказать, испытывать недостатокъ въ хорошей, педагогически-составленной книгѣ для начальнаго обученія. Интересъ и любопытство особенно возрастаютъ, когда составителями такихъ книгъ являются лица, отъ ко-

торыхъ начальная школа вправѣ ожидать чего-либо самостоятельнаго и хорошаго.

Вотъ почему заявленный въ газетахъ года полтора тому назадъ слухъ о томъ, что графъ Л. Н. Толстой занятъ составленіемъ русской азбуки, при которой будетъ приложена и книга для чтенія — особенно заинтересовалъ публику.

Съ одной стороны, громкая литературная извѣстность, которою столь заслуженно пользуется авторъ „Дѣтства и отрочества", съ другой—его педагогическая дѣятельность, въ которой онъ заявилъ себя если не вполнѣ компетентнымъ въ дѣлѣ педагогіи, то во всякомъ случаѣ человѣкомъ искренно и безкорыстно преданнымъ этому дѣлу—все это давало основаніе предположить, что графъ Толстой подаритъ русскую начальную школу дѣйствительно полезною книгою: въ этомъ предположеніи многихъ поддерживало еще и то обстоятельство, что почтенный авторъ какъ-то быстро исчезъ съ своего педагогическаго поприща, которое было весьма кратковременно; намъ думалось, что онъ позналъ, такъ сказать, свою неподготовленность къ этой дѣятельности, для которой недостаточно одной любви и искренности, но необходима еще и извѣстная педагогическая эрудиція, на недостатокъ которой было ему указано своевременно безпристрастною критикою; намъ думалось, говоримъ, что графъ Толстой въ десятилѣтній перерывъ своей дѣятельности занялся именно этой подготовкой, и являясь снова на этомъ поприщѣ, несомнѣнно на этотъ разъ выступитъ свободнымъ отъ тѣхъ педагогическихъ взглядовъ, несостоятельность которыхъ была ему указана.

Насколько всѣ эти ожиданія и предположенія оказались основательными показываетъ появившаяся въ концѣ прошлаго года книга графа Толстого, заглавіе которой мы выписали въ началѣ нашей статьи. Четыре тома его „Азбуки", (каждый приблизительно листовъ около 12-ти), собственно говоря, не составляютъ того, что обыкновенно принято понимать подъ книгою этого наименованія; напротивъ, они обнимаютъ собою всѣ предметы, входящіе въ кругъ эле-

ментарнаго школьнаго обученія, а именно: чтеніе, письмо, начальную грамматику и счетъ, и кромѣ того представляютъ книгу для класснаго и домашняго чтенія.

Отсутствіе предисловія и вообще какихъ-либо указаній со стороны автора на цѣль своего труда, значительно усложняютъ задачу рецензента, лишая его возможности опредѣлить точку отправленія автора. Для кого именно, для дѣтей какой среды онъ предназначалъ свою азбуку, остается совершенно неразъясненнымъ, и въ этомъ отношеніи приходится идти ощупью, дѣлать различныя предположенія, основываясь на тѣхъ или другихъ признакахъ его труда. Само собою разумѣется, что выборъ и расположеніе матеріала въ книгѣ для чтенія играетъ въ этомъ случаѣ важную роль. Судя по этому признаку, можно предположить, что авторъ имѣлъ въ виду начальную *народную* школу; но въ то же время объемъ книги и обусловленная имъ цѣна ея (2 р. сер.) въ связи съ той массой славянскаго текста (о которомъ мы скажемъ въ своемъ мѣстѣ) даютъ поводъ думать, что авторъ вовсе не предназначалъ своей книги для школьнаго обученія, а скорѣе для домашняго.

Каждая книга „Азбуки" раздѣлена на три части, кромѣ первой, въ которую введена еще одна особая (1-ая) часть, посвященная собственно азбукѣ въ тѣсномъ смыслѣ этого слова. Изъ остальныхъ затѣмъ частей каждой книги, одна посвящена обученію счету и двѣ составляютъ собственно книгу для чтенія. Каждый томъ, кромѣ того, снабженъ примѣчаніями для учителя, въ которыхъ авторъ дѣлаетъ нѣкоторыя методическія указанія и даетъ совѣты какъ пользоваться его книгою. Эти указанія имѣютъ особенный интересъ въ томъ отношеніи, что знакомятъ насъ съ педагогическими взглядами автора и служатъ въ то же время не малымъ подспорьемъ при оцѣнкѣ всего его труда. Поэтому мы и начнемъ свой обзоръ именно съ этихъ указаній. Но предварительно два слова о самой азбукѣ.

Занимая 60 страницъ первой книги, она заключаетъ въ себѣ слѣдующія четыре части: изображеніе буквъ, склады, упражненія въ соединеніи складовъ и упражненія въ произ-

ношеніи. Изображенія буквъ сопровождаются соотвѣтственными рисунками, которые, по выполненію своему, напоминаютъ изданія добраго стараго времени (и до нынѣ, впрочемъ, не перестающія появляться) съ неизбѣжнымъ подъ буквою А арбузомъ, похожимъ на все, что угодно, кромѣ арбуза, и такимъ же дровосѣкомъ подъ буквою Д. Не обошелся и графъ Толстой безъ подобныхъ рисунковъ, крайне плохое выполненіе которыхъ не отвѣчаетъ внѣшней сторонѣ всего изданія, весьма удовлетворительнаго въ типографскомъ отношеніи. Но главное, конечно, не въ этихъ рисункахъ, а въ томъ методѣ, которому авторъ рекомендуетъ слѣдовать при обученіи чтенію по его азбукѣ. Здѣсь авторъ является положительно реакціонеромъ всего того, что выработала въ этомъ отношеніи современная педагогика, и обнаруживаетъ нѣкоторое къ ней даже прежнее высокомѣрное отношеніе. Такъ, напр., установившійся уже въ нашихъ школахъ звуковой методъ обученія чтенію авторъ совершенно отвергаетъ и взамѣнъ его предлагаетъ изобрѣтенный имъ способъ, который состоитъ въ слѣдующемъ:

„Пишите мѣломъ на доскѣ“, говоритъ графъ Толстой, „или вѣшайте на стѣнѣ изображеніе буквъ въ самыхъ большихъ размѣрахъ, такія, въ которыхъ была-бы удержана только сущность фигуры каждой буквы, и потомъ спрашивайте.

„Не стирайте и не снимайте буквъ, а постарайтесь найдти мѣсто, чтобы всѣ буквы вмѣстѣ были бы видны ученику: это облегчаетъ запоминаніе. Называйте согласныя буквы всѣ безъ исключенія — ихъ звукомъ съ присоединеніемъ гласной *е*; т. е. *бе*, *ве*, *ге*, *де* и. т. д. и *м* называйте не *эмъ*, а *ме*; *р* не *эръ*, а *ре*; *ф* не *эфъ*, а *фе* и т. д. Послѣ того, какъ ученики стали узнавать изображенія буквъ и называть ихъ, заставляйте ихъ писать буквы. При писаньи не требуйте правильности въ изображеніи, а заботьтесь только о томъ, чтобы ученикъ выражалъ смыслъ сочетаній линій между собою, такъ чтобы видно было отличіе одной буквы отъ другой.

„Въ особенности избѣгайте требованія правильности изображенія, зависящей отъ руки, а не отъ головы ребенка. Памятливый ученикъ“, заключаетъ авторъ, „выучитъ этимъ способомъ всѣ буквы въ одинъ урокъ (стр. 168, кн. 1-я).

Мы нарочно выписали всѣ указанія графа Толстого, чтобы показать въ цѣломъ его систему обученія чтенію, которая идетъ въ разрѣзъ съ звуковымъ методомъ. Авторъ прямо на это и указываетъ. „По новому способу, говоритъ онъ, буквы называютъ: *бъ*, *въ*, *гъ* и т. д. и при складахъ научаютъ прямо соединять согласный звукъ съ гласнымъ, предполагая, что *бъ* есть согласный звукъ“...

„Этимъ способомъ, продолжаетъ онъ, ничего не выигрывая при складахъ и только путая ученика, очень много теряютъ при заучиваніи буквъ“. Простѣйшій же способъ заучиванія буквъ, по мнѣнію автора, слѣдующій: „заставьте, говоритъ онъ, ученика *на слухъ*, *безъ книги* складывать слоги, оканчивающіеся гласною; говорите *бе—ре—а—бра; де—ре у—дру* и т. д.“. Ученикъ очень скоро привыкаетъ на слухъ откидывать ненужную гласную *е*.

Затѣмъ авторъ рекомендуетъ переходить къ чтенію и письму подъ диктовку, при чемъ однако строго наказываетъ при письмѣ не стѣснять ученика требованіемъ правильности; „пускай его пишетъ“, говоритъ онъ, „*малако, сатъ*, вмѣсто молоко, въ садъ и т. п...

Вотъ вся сущность метода обученія чтенію и письму, предлагаемаго графомъ Толстымъ. Онъ его считаетъ на столько раціональнымъ и быстро ведущимъ къ цѣли, что непосредственно послѣ того, какъ ученики едва ознакомились съ складами и далеко еще не достигли правильности изображенія буквъ, уже рекомендуетъ упражнять ихъ въ писаніи сочиненій изъ головы на заданную тему“.

Не трудно замѣтить, что метода графа Толстого есть нечто иное, какъ видоизмѣненіе буквенной системы, которая, въ настоящее время, уже совершенно основательно отвергнута, какъ не состоятельная и наименѣе ведущая къ цѣли; это та же система азовъ, т. е. заучиванія наименованій внѣшнихъ изображеній звуковъ, несоотвѣтствующихъ въ

дѣйствительности самому звуку. Отличіе буквенной системы отъ системы графа Толстого состоитъ въ томъ, что онъ нѣсколько упрощаетъ первую, а именно, вмѣсто смѣшаннаго присоединенія звуковъ гласныхъ съ согласными для наименованія извѣстной буквы, онъ рекомендуетъ присоединить къ каждому согласному звуку, гласный *е*: звукъ *р* онъ называетъ не *эръ* и не *рцы*, а *ре*, *ф* не *эфъ* и не *фертъ*, а *фе* и т. д.

Но измѣняется-ли отъ этого сущность системы? Ни мало. Что же касается буквенной системы, собственно говоря, не заслуживающей даже наименованія метода, то давно уже дознано, что дѣйствительное образованіе слова изъ буквенныхъ названій невозможно; какъ рцы, у, како, азъ, или ер, у, ка, а, такъ тоже и *ре, у, ке*, а — не составятъ слово *рука*. Система присоединенія къ каждому согласному звуку гласнаго *е* можетъ однако довести учащагося до совершенно неправильнаго письма, такъ, напр., ребенокъ, привыкнувъ къ такому присоединенію звуковъ, очень легко можетъ впадать при письмѣ въ слѣдующія ошибки: слова — осенней, семей, дѣтей и пр. онъ будетъ вправѣ изобразить такъ: осній, смй, дтй, такъ какъ съ начертаніемъ буквъ *с*, *м*, и пр. у него связывается звукъ се—ме.

Такимъ образомъ, повторяемъ, методъ графа Толстого ни мало не отличается отъ буквенной системы, по которой если и выучивались читать, то только потому, что вслѣдствіе частаго повторенія словъ дѣти заучивали ихъ наизусть или же мало-по-малу безъ всякой помощи буквъ сами привыкали различать звуки, при чемъ самое названіе буквъ, конечно, только задерживало дѣло, а никакъ ему не помогало. Мы совершенно согласны съ авторомъ, что знакомство съ видимыми знаками звуковъ должно слѣдовать непосредственно за тѣмъ, какъ дѣти станутъ различать самые звуки, но только при этомъ названія буквъ должны совершенно игнорироваться, и только, когда дѣти станутъ читать, тогда можетъ имѣть мѣсто знакомство съ названіемъ буквъ и только для того, чтобы въ многолюдныхъ классахъ облегчить упражненія въ ороографіи. У графа

Толстого это идетъ наоборотъ; усвоеніе названій буквъ предшествуетъ усвоенію учащимися самого звука, соотвѣтствующаго извѣстному начертанію, вслѣдствіе чего пріобрѣтается ложное понятіе о томъ или другомъ звукѣ, связанномъ съ извѣстною буквою, и, конечно, медленно дается механическое чтеніе, а еще болѣе вредитъ это, какъ мы уже указали выше, правильности письма, что предполагаетъ и самъ авторъ, не считая впрочемъ это особенно важнымъ.

„Не бѣда, говоритъ онъ, если ученикъ напишетъ фсатъ“, вмѣсто „въ садъ“ и т. д. Не думаемъ, чтобы отъ этого не произошло бѣды; напротивъ, бѣда послѣдуетъ неминучая, и долго придется работать надъ такимъ ученикомъ, чтобы отучить его отъ всѣхъ неправильностей при чтеніи и письмѣ, неизбѣжныхъ послѣдствій отъ примѣненія такого метода.

Прежде нежели мы покончимъ собственно съ азбукою графа Толстого и его методомъ, скажемъ еще нѣсколько словъ относительно тѣхъ общихъ замѣчаній для учителя, которыя онъ помѣстилъ въ концѣ первой части своей книги и въ которыхъ высказывается его, такъ сказать, педагогическое proffession de foi.

Здѣсь авторъ ставитъ свои требованія отъ учителя и выясняетъ тѣ условія, которыя, по его мнѣнію, необходимы для того, чтобы ученикъ учился хорошо и охотно.

Для достиженія послѣдняго, по его мнѣнію, нужно:

1) Чтобы то, чему учатъ ученика, было понятно и занимательно. и

2) чтобы душевныя силы его были въ самыхъ выгодныхъ условіяхъ.

Все это кажется автору легко достижимо, стоитъ только по космографіи избѣгать сообщенія ученику объясненія (столь любимаго въ педагогіи) солнечной системы и вращенія и обращенія земли. Для ученика, говоритъ онъ, ничего незнающаго о видимомъ движеніи небеснаго свода, солнца, луны, планетъ, о затменіяхъ, толковать о томъ, что земля вертится и бѣгаетъ (?) не есть развязка вопроса и объяс-

неніе, а есть безъ всякой необходимости навязываемая безсмыслица. Ученикъ, полагающій, что земля стоитъ на водѣ и рыбахъ, судитъ гораздо здравѣе, чѣмъ тотъ, который вѣритъ, что земля вертится, и не умѣетъ этого понять и объяснить (стр. 180—181).

Нельзя не видѣть въ этихъ указаніяхъ графа Толстого нѣкоторыхъ преувеличеній и большой доли увлеченія; желая совершенно основательно оградить начальную школу отъ несвоевременнаго сообщенія учащимся такихъ свѣдѣній, которыя превышаютъ степень ихъ умственнаго развитія, авторъ впадаетъ въ крайность и совѣтуетъ оставлять лучше ребенка въ томъ заблужденіи, что земля покоится на рыбахъ, нежели сказать ему, что земля вертится (мы недоумѣваемъ, что авторъ разумѣетъ подъ выраженіемъ земля бѣгаетъ) на томъ основаніи, что этого послѣдняго ребенокъ не пойметъ. Очевидный абсурдъ. Отчего же авторъ признаетъ ребенка способнымъ понять безсмыслицу относительно рыбъ, и не признаетъ возможнымъ, чтобы онъ понялъ истину о вращеніи земли? Гораздо естественнѣе предположить, что онъ не пойметъ и перваго (такъ какъ врядъ ли кто возьмется ему объяснить это), а приметъ, конечно, на вѣру. Въ такомъ случаѣ не лучше-ли, чтобы онъ *вѣрилъ* въ дѣйствительность, нежели въ безсмыслицу.

Въ заключеніе своихъ указаній авторъ высказываетъ, какими качествами долженъ обладать учитель для того, чтобы достигнуть успѣха и быть совершеннымъ учителемъ. „Если учитель, говоритъ онъ, положилъ и всѣ свои силы на свое дѣло, то все-таки онъ не только со многими учениками, но и съ однимъ ученикомъ будетъ чувствовать, что онъ далеко не исполняетъ всего того, что нужно.“. Для того, чтобы имѣть сознаніе приносимой пользы, нужно, восклицаетъ авторъ, имѣть одно качество—любовь. Если учитель, продолжаетъ онъ, имѣетъ любовь къ ученику, какъ отецъ, мать, онъ будетъ лучше того учителя, который прочелъ всѣ книги и т. д.

Таковы педагогическія воззрѣнія графа Л. Н. Толстого, котораго мы не можемъ, конечно, упрекнуть въ недостаткѣ

любви къ дѣлу, ибо онъ служитъ ему такъ безкорыстно, но вмѣстѣ съ тѣмъ не можемъ однакоже согласиться съ его педагогическими теоріями. Было бы излишне, кажется, послѣ приведенныхъ нами выписокъ изъ его „указаній для учителя" дѣлать къ нимъ какія либо еще коментаріи. Вполнѣ достаточно указать, что одной любви, безъ знанія дѣла недостаточно для успѣха; несомнѣнно, что любовь къ дѣлу, любовь къ дѣтямъ служатъ весьма существенными задатками для образованія хорошаго учителя; но нельзя же въ самомъ дѣлѣ исключительно на одной любви строить весь успѣхъ преподаванія.

Мы покончиваемъ здѣсь съ воззрѣніями графа Толстого. предоставляя самому читателю поразмыслить о томъ, на сколько они основательны и педагогичны, и переходимъ къ разсмотрѣнію его книги для чтенія.

Весь матеріалъ въ книгѣ для чтенія систематически расположенъ авторомъ по слѣдующимъ тремъ отдѣламъ: 1) басни, сказки, небольшіе разсказы, оригинальные и заимствованные; 2) статьи историческаго содержанія и 3) статьи изъ области естествознанія.

Если принять во вниманіе, что въ каждой книгѣ изъ 160 страницъ отведено 30 стр. на изложеніе ариѳметическихъ правилъ, 60 стр. на славянскій текстъ Несторовой лѣтописи, четьи минеи и Евангелія, то окажется, что матеріалъ собственно для чтенія по каждому изъ трехъ поименованныхъ отдѣловъ не особенно великъ, во всякомъ случаѣ бѣднѣе отдѣла славянскаго чтенія, которое получило въ особенности широкое развитіе въ книгѣ. Видно, что изученію славянскаго языка авторъ придаетъ особенно важное значеніе въ начальномъ обученіи; изъ примѣчаній для учителя видно, что онъ находитъ необходимымъ, чтобы дѣти изучали его паралельно съ русскимъ и притомъ изучали бы не одинъ церковнославянскій языкъ, языкъ Евангелія, но и древнерусскій. Въ виду какихъ цѣлей онъ настаиваетъ на этомъ—неизвѣстно. Здѣсь невозможно даже дѣлать какихъ-либо предположеній, такъ какъ указанія автора не идутъ дальше показанія легкости изученія славян-

скаго языка; онъ полагаетъ достаточнымъ сказать ученику, что въ славянскомъ языкѣ бываютъ обороты, которые чужды языку русскому (дательный самостоятельный пад.), затѣмъ, что одно слово по славянски переводится двумя по русски и на оборотъ (!) и, наконецъ, что частица *и* употребляется по славянски тамъ, гдѣ ее нельзя ставить по русски. Неужели авторъ серьезно думаетъ, что въ этомъ заключается сущность изученія славянскаго языка (подразумѣвая и древне-русскій) и отличіе его отъ русскаго?—Если же онъ не имѣетъ въ виду изученіе славянскаго языка (что впрочемъ сомнительно, такъ какъ онъ требуетъ изученія склоненій и спряженій), а желаетъ просто научить дѣтей читать церковно-славянскій текстъ, то въ такомъ случаѣ къ чему было помѣщать его въ такомъ количествѣ... Мы рѣшительно не понимаемъ, насколько умѣстно въ книгу для начальнаго обученія вводить изученіе славянскаго языка. Какой въ этомъ заключается практическій или педагогическій смыслъ! По нашему мнѣнію, ознакомленіе учащихся съ славянскимъ языкомъ въ начальной школѣ можетъ имѣть мѣсто настолько, насколько это необходимо для уразумѣнія церковнаго богослуженія, хотя и въ этомъ случаѣ это не существенно важно, такъ какъ не только Св. Евангеліе, но и важнѣйшія общеупотребительнѣйшія молитвы уже переведены на русскій языкъ. Но во всякомъ случаѣ, введеніе нѣсколькихъ страницъ славянскаго текста въ книгу для чтенія исключительно съ этою цѣлью еще могло быть допущено, но ставить славянскій языкъ предметомъ изученія въ начальной школѣ для цѣлей лингвистическихъ или филологическихъ по меньшей мѣрѣ странно. Исключеніе изъ азбуки у Толстаго славянскаго текста, занимающаго въ общей сложности 120 страницъ, несомнѣнно послужило бы въ пользу книги, такъ какъ, значительно сокративъ объемъ ея, дало-бы возможность и цѣну за нее назначить дешевле.

Изъ остальныхъ отдѣловъ наименѣе широкое развитіе получилъ отдѣлъ историческій; собственно говоря, разсказовъ историческаго содержанія почти вовсе не включено въ книгу: за исключеніемъ нѣсколькихъ коротенькихъ разсказовъ

изъ Геродота и Плутарха да пяти былинъ, весь историческій матеріалъ сосредоточенъ въ славянскомъ текстѣ Несторовой лѣтописи. Очевидно, авторъ не признаетъ образовательнаго значенія за историческимъ матеріаломъ и считаетъ излишнимъ вводить въ книгу для чтенія статьи историческаго содержанія въ силу тѣхъ соображеній, что для ребенка не могутъ быть занимательны историческіе разсказы, „когда онъ не вѣритъ еще въ существованіе чего-нибудь за видимымъ горизонтомъ,“ хотя въ другомъ мѣстѣ своихъ объясненій авторъ нѣсколько противорѣчитъ себѣ, рекомендуя разсказывать дѣтямъ съ большою подробностью про тѣ событія историческія, которыя хорошо извѣстны учителю.

Гораздо богаче отдѣлъ басенъ, сказокъ, разсказовъ... Художественность и эпическая простота изложенія нѣкоторыхъ изъ статей этого отдѣла являются вполнѣ достойными пера талантливаго писателя и невольно наводятъ на мысль о томъ, какой превосходный матеріалъ для дѣтскаго чтенія могъ-бы дать авторъ въ своей книгѣ, если бы отрѣшился отъ тѣхъ педагогическихъ тенденцій, которыя онъ такъ упорно преслѣдуетъ, несмотря на совершенно искреннія и доброжелательныя указанія безпристрастной критики. Въ подтвержденіе нашихъ словъ мы можемъ указать на нѣсколько разсказовъ изъ книги, въ которыхъ сказалась могучая сила его литературнаго таланта. Между такими разсказами безспорно первое мѣсто занимаетъ „Охота пуще неволи“; затѣмъ слѣдуютъ: „Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ“, „Какъ я выучился верхомъ ѣздить“, и еще съ десятокъ—не больше. Большинство остальныхъ отличаются вялостью изложенія, бѣдностью, а нѣкоторые и антипедагогичностью содержанія. Какъ на образецъ послѣднихъ, укажемъ на разсказъ подъ заглавіемъ: „Ужъ“ (стр. 31, т. II). Вся фабула этого разсказа состоитъ въ слѣдующемъ: У старушки была дочь Маша. Маша вмѣстѣ съ своими подругами пошла на рѣку купаться. Оставивъ на берегу свою рубашку, она вошла въ воду; между тѣмъ изъ воды выползъ ужъ и расположился на ея рубашкѣ. Сколько Маша но ни гнала—онъ не уходилъ, а, напротивъ, заговоривъ

человѣческимъ голосомъ, онъ повелъ къ ней такую рѣчь: „обѣщай выйдти за меня замужъ—я отдамъ рубашку". Маша дала слово, и черезъ нѣсколько дней къ ней въ избушку приползли ужи и увлекли ее въ рѣку. По истеченіи нѣкотораго времени, однако, она возвратилась къ своей матери; пришла погостить уже съ двумя своими дѣтками—сыномъ и дочерью. Въ то время, когда Маша уснула въ избушкѣ у матери —эта послѣдняя пошла къ рѣкѣ, вызвала обманомъ ужа—Машинаго мужа—отрубила ему голову. Проснувшись Маша съ дѣтками собралась домой, но увидя, какая участь постигла ея мужа, она поцѣловала дочь и сына, и сказала:

„Нѣтъ у васъ батюшки; не будетъ у васъ и матушки. Ты, дочка, будь птичкой ласточкой, летай надъ водой: ты, сынокъ, будь соловейчикомъ, распѣвай по зарямъ; а я буду кукушечкой, буду куковать по убитому своему мужу". И онѣ всѣ разлетѣлись въ разныя стороны.

Предоставляемъ читателямъ сказать, какой выводъ могутъ сдѣлать дѣти изъ этой фабулы, какую нравственную мысль они извлекутъ изъ нея? „Суженаго и конемъ не объѣдешь" или „Чему быть, тому не миновать". Покорность судьбѣ, вѣра въ слѣпой случай, фатализмъ—вотъ чѣмъ проникнуты почти всѣ разсказы, помѣщенные въ книгѣ графа Толстого. Авторъ, какъ видно, особенно щеголяетъ этою чертою своего направленія, сказавшеюся гораздо раньше и въ другихъ его произведеніяхъ (напр., Война и Миръ); онъ особенно рекомендуетъ заботиться о томъ, чтобы дѣти передавали не только самое содержаніе разсказовъ и басенъ, но и тотъ общій выводъ, который, по ихъ понятіямъ, вытекаетъ изъ нихъ (стр. 155, часть II). Но какой же въ самомъ дѣлѣ выводъ возможенъ изъ только что приведеннаго нами крайне фантастическаго разсказа. Мы отнюдь не возстаемъ противъ того, чтобы давать дѣтямъ разсказы, которые бы развивали дѣтское воображеніе и фантазію; но положительно заявляемъ себя противъ того, чтобы направлять эту фантазію въ ту сторону, въ какую направляетъ ее графъ Толстой, и развивать дѣтское воображеніе въ

томъ направленіи, которое отнюдь не можетъ назваться педагогическимъ. Тенденціозность содержанія большинства разсказовъ парализуетъ совершенно даже мастерское изложеніе автора, его умѣнье разсказывать доступнымъ дѣтскому возрасту языкомъ, безъ всякихъ искусственныхъ подлаживаній къ ребяческому говору. Мы увѣрены, что еслибы не высока цѣна азбуки — то она, во всякомъ случаѣ, несмотря на указанные нами недостатки, имѣла бы ходъ въ нашихъ школахъ—именно ради той безыскусственности и свѣжести, которою вѣетъ отъ тѣхъ, къ сожалѣнію, немногихъ разсказовъ, въ которыхъ авторъ бросаетъ свою тенденцію и является просто художникомъ.

А. Николичъ.

* * *

*) Имя графа Л. Н. Толстого пользуется почетною извѣстностью въ мірѣ педагогіи и въ практическомъ отдѣлѣ ея какъ основателя Яснополянской школы, которая, какъ одна изъ первыхъ школъ, открытыхъ въ то время, когда послѣ 19 февраля въ обществѣ проснулось сознаніе, что и народъ имѣетъ право на человѣческую жизнь, обратила общее вниманіе. Этою извѣстностью пользуется графъ Л. Н. Толстой и въ теоретическомъ мірѣ какъ редакторъ педагогическаго журнала „Ясная Поляна", гдѣ хотя и проводились многіе принципы, съ которыми невозможно согласиться, за то проводились и многіе здравые принципы, которые должны лечь въ основаніе каждой раціональной системы воспитанія. какъ домашняго, такъ и общественнаго. Это заставляетъ обратить особенное вниманіе на азбуку графа Л. Н. Толстого. Идеи, высказанныя составителемъ азбуки въ „Ясной Полянѣ" должны были приготовить къ тому, что мы находимъ въ его послѣднемъ изданіи. Графъ Л. Н. Толстой высказался положительно противъ звукового метода, находя его неестественнымъ на томъ основаніи, что собственно

*) „Дѣтскій Садъ" 1873 г., № 1-й. Азбука графа Л. Н. Толстого. Книги I, II, III и IV, по 50 к. каждая. Статья К. Л.

чистыхъ звуковъ, произносимыхъ самостоятельно весьма немного — только гласные звуки; остальные же никогда не произносятся раздѣльно, и слѣдовательно произношеніе ихъ, какъ противоестественное, есть нарушеніе естественнаго метода. Произношеніе нѣкоторыхъ звуковъ не только трудно, но невозможно, такъ, напр., звукъ въ *м*, *н* никогда не произносится, несмотря на всѣ усилія, иначе какъ *ым—мъ*, *ын—нъ*. Сверхъ того, звуковой методъ представляетъ трудность и весьма значительную для дѣтей, не умѣющихъ чисто выговаривать, а надо замѣтить, что большая часть крестьянскихъ дѣтей выговариваетъ очень не чисто, не считая многихъ областныхъ особенностей говора, въ родѣ цоканья и смягченья гласныхъ въ бѣлорусскомъ и малороссійскомъ нарѣчіи. Въ виду этихъ трудностей графъ Толстой, въ „Ясной Полянѣ“, рекомендовалъ смѣшанный методъ изъ звукового и начертательнаго, какъ онъ назвалъ прежнія методы словослагательныхъ азбукъ. Въ изданной имъ недавно азбукѣ, онъ перешелъ на сторону послѣдняго, и звукового метода не осталось и слѣда. Онъ начинаетъ прямо съ азбуки, затѣмъ переходитъ къ складамъ, не замѣчая противуестественности метода давать дѣтямъ сочетаніе звуковъ или начертаніе этихъ сочетаній, не представляющія ни малѣйшаго смысла, и выговоръ которыхъ представляетъ не менѣе затрудненія, чѣмъ звуковъ *м*, *н*, *п* и т. п., наприм.. склады: шрти, чква, взхны, дстствѣ, шль, мль, трь, кть, которые не встрѣчаются тоже въ отдѣльности, какъ и окритикованные имъ ым—мъ, и ын—нъ, и требуютъ отъ ребенка заучиванья. Затѣмъ идутъ отдѣльныя слова и потомъ фразы, въ которыхъ ученикъ долженъ указывать на которую-нибудь изъ буквъ. Далѣе идутъ образцы для чтенія, которые должны служить упражненіями для изученія знаковъ препинанія, обозначаемыхъ особымъ шрифтомъ.

Азбука графа Л. Н. Толстого не даетъ указаній на обученіе письму, но даетъ ихъ для обученія счету, и въ послѣдующихъ книгахъ правиламъ грамматики, при чемъ опять онъ даетъ послѣдовательныя упражненія для склоненій и спряженій, обозначая измѣняющееся окончаніе слова по тре-

буемому падежу или времени буквами другого шрифта. Этотъ способъ очень практиченъ и легко усвоивается памятью. Объясненіе его первыхъ правилъ ариеметики, такъ же просто и ясно: первыя два правила объясняются счетами, последнія два приводимыми примѣрами, что умноженіе не что иное, какъ сокращенный способъ сложенія, а дѣленіе—вычитанія.

Теперь остается поговорить о содержаніи уроковъ для чтенія и ихъ развивающемъ вліяніи. Въ книгѣ графа Толстого вы не встрѣтите тѣхъ наводящихъ тошноту искаженій песталоцціевскаго метода, которыми наводняютъ дѣтскую литературу разныя бездарности или вслѣдствіе непониманія смысла его, или просто съ менѣе невинной цѣлью—наживы, благо составить подобные уроки для чтенія не стоитъ ни малѣйшаго напряженія мысли. Сидишь себѣ передъ столомъ, на немъ чернильница, бумага, и нѣтъ ничего легче, какъ начать нескончаемую канитель о томъ, что чернильница круглая, осьмиугольная или квадратная, стоитъ на столѣ, что въ нее наливаютъ чернила и макаютъ перо и т. д., пока не наберется нѣсколько листовъ разгонистаго шрифта, которые можно, съ приличной рекламой о важности предметныхъ уроковъ, пустить по столько-то копеекъ. Разсказы графа Л. Н. Толстого очень просты, живы и естественны; но онъ изъ ненависти къ дурнопонятому реализму, которымъ такъ многіе грѣшны у насъ, и считая необходимымъ развивать нравственный элементъ передъ умственнымъ, грѣшитъ иногда тѣмъ, что съ первой же книги даетъ много басенъ,—смыслъ которыхъ не доступенъ дѣтскому уму, а фабула, которая сильно заинтересуетъ дѣтей, даетъ имъ ложное понятіе о дѣйствительности. Иныя притчи невозможно объяснить дѣтямъ, наприм., о бабѣ, которая, желая получить больше яицъ отъ курицы, закормила ее до того, что та перестала нестись. Смыслъ этой притчи положительно недоступенъ дѣтямъ перваго возраста, а объясненіе самаго факта прекращенія несенія яицъ вслѣдствіе обильной пищи - едва-ли доступнѣе. Подобные разсказы, впрочемъ, составляютъ исключеніе. Остальные со-

ставлены живо, съ тѣмъ мастерствомъ, которое отличаетъ все, что пишетъ графъ Л. Н. Толстой; притомъ въ нихъ есть важное педагогическое достоинство: они не суютъ навязчиво дѣтскому пониманію ту или другую истину морали, или то или другое научное свѣдѣніе; но они наводятъ дѣтей на эти истины и понятія, что всего важнѣе. Онъ предоставляетъ дѣтямъ дѣлать выводъ самимъ, онъ ничѣмъ не стѣсняетъ самостоятельности ихъ сужденія, не подсказываетъ хорошо-ли это или дурно, не говоритъ: милыя дѣти, вотъ это отъ того-то и отъ того-то, но пробуждаетъ въ нихъ желаніе узнать, почему это такъ. Значительную часть книжекъ занимаютъ отрывки Несторовой лѣтописи, евангелія и житія святыхъ въ славянскомъ текстѣ и русскомъ переводѣ, что значительно увеличивая изданіе, дѣлаетъ его доступнымъ не для многихъ, тѣмъ болѣе, что азбуки такого рода книги, которыя приходится возобновлять. Гораздо лучше было бы издать славянскій отдѣлъ отдѣльно для того, чтобы сдѣлать доступнѣе по цѣнѣ разсказы, да и издать ихъ отдѣльно, отъ азбуки, потому что методъ графа Л. Н. Толстого обученія чтенію, какъ отжившій свое время, врядъ ли найдетъ многихъ послѣдователей.

Изъ „Дѣтскаго сада“ 1873 г. Статья К. Л.

*
* *

*) Доброе и святое дѣло—забота о разъясненіи, облегченіи и должномъ направленіи народнаго образованія, которое въ только что пройденное нами десятилѣтіе куда недалеко подвинулось впередъ. Предпринимая важный подвигъ просвѣщенія массы, прежде всего надо имѣть въ виду цѣлесообразность, для достиженія которой необходимо стать прочно на почву, то-есть, предварительно изучивши дѣйствительныя потребности разсматриваемой среды, всю свою систему почерпнуть изъ самой почвы и изъ самаго дѣла, а не изъ кабинетныхъ иллюзій, или праздныхъ самовоздыханій, большею частью почерпнутыхъ изъ заграничныхъ

*) „Вѣстникъ Европы“ 1873 г., № 1. Азбука гр. Л. Н. Толстого. 4 книги. Москва 1872.

книжечекъ, несомнѣннаго достоинства, а не то что сомнительной репутаціи. Пожалуй, многія изъ такихъ руководящихъ книжицъ имѣютъ свою долю пользы, если онѣ вытекли изъ органическихъ потребностей общества, для котораго онѣ предназначались. Но при всей такой категорической состоятельности, такія чужеземныя произведенія далеко непригодны для каждаго и всякаго, и въ концѣ концовъ могутъ лишь служить вѣрнымъ источникомъ, назидательнымъ примѣромъ, къ которымъ отчего же не прибѣгать, приступая къ мудреному и важному дѣлу руководствованія народнымъ образованіемъ. При всѣхъ такихъ аксессуарахъ надо неослабно помнить, что каждая почва своеобразна, а потому имѣетъ свои свойства, свои особенности, свои потребности, словно собственную индивидуальность. Попытки Ушинскаго, Корфа, Столпянскаго, Водовозова—вышли изъ самаго дѣла, а потому, несмотря на ихъ многія неизбѣжныя несовершенства и невольные промахи, все-таки условно являются пригодными, разумѣется, при достаточной педагогической сноровкѣ преподающаго.

Мы имѣемъ передъ собою четырехчастный трудъ графа Л. Н. Толстого, распространенный болѣе чѣмъ на 800 страницахъ, стоющій не дешевле двухъ рублей, прозванный *Азбукою*, хотя скорѣе можно считать его руководствомъ для неполнаго первоначальнаго обученія, что-то въ родѣ своеобразной хрестоматіи, въ назиданіе россійскому юношеству.

Очень жаль, что для полнаго уразумѣнія всей *Азбуки* и ея системы авторъ не предпослалъ своему труду введенія, которое разъяснило-бы, почему нужно Азбуку разбить на четыре части, а не на 2, на 5 или болѣе книжекъ? Во вторыхъ: какъ учителю прилагать на дѣлѣ эту четырехъчастную мистерію для возвращенія любознательности молодежи? Въ третьихъ: для какого слоя общества авторъ преимущественно предназначалъ свой трудъ?

Рѣшеніе такихъ основныхъ и многихъ другихъ вопросовъ хорошо разъяснило бы пониманіе значенія разсматриваемой *Азбуки*. Если четыре книги обозначаютъ четыре курса, года или полугодія, то постепенность въ нихъ оказы-

вается развѣ въ отдѣлѣ о счисленіи. Кое-гдѣ, вскользь намекается на что-то похожее на грамматическія рубрики: но онѣ до того скудны, неполны, фрагментарны и разбросаны, что, вѣроятно, какъ нерѣдко ссылается гр. Л. Н. Толстой, эта существенная часть при изученіи русской рѣчи вполнѣ зависитъ опять отъ состоятельности учителя, то-есть, отъ его *знанія* и *умѣнія*. Такъ, мы не находимъ нигдѣ даже и намека на предложеніе, то-есть, на самый существенный элементарный пріемъ всякаго преподаванія. Далѣе, изъ всего изложенія никоимъ образомъ невозможно угадать мысль автора, какъ послѣдовательно долженъ учитель соединять трудно соединяемыя три или четыре части, на которыя подраздѣляется каждая книга *Азбуки*. Или и это вполнѣ зависитъ отъ качественности преподавателя, то-есть, опять отъ его *знанія* и *умѣнія*?

Правда, авторъ заканчиваетъ каждую свою книжку послѣсловіемъ, предназначеннымъ въ руководство учителю, особенно распространяясь въ концѣ первой книги. Но эти напутственныя рѣчи слегка лишь касаются механизма самаго употребленія разсматриваемаго труда, и нѣсколько обширнѣе и распространеннѣе касательно счисленія.

По всей вѣроятности, гр. Л. Н. Толстой имѣлъ въ виду чисто народныя школы, то-есть, сельскія и городскія. Въ такомъ случаѣ большинство матеріала, какъ это ниже постараемся доказать, и странно и смѣшно. Если, напротивъ, четырехкнижная *Азбука* предназначена для среднеобразовательныхъ заведеній, или для домашняго обученія, то признаемся, что объемъ такъ великъ и растянутъ, что напрасная затрата непроизводительнаго времени слишкомъ краснорѣчиво говоритъ противъ плодовитой *Азбуки*.

Потому очень мудрено разъяснить себѣ отчетливо цѣль, которую предполагалъ авторъ при составленіи объемистой, дорогой и разнокалиберной *Азбуки*. Главнѣйшимъ образомъ, онъ бьетъ шибко на мораль, которая до оскомины прїѣлась въ фабрикаціяхъ іезуитскаго пошиба плаксивой сантиментальности, гдѣ употребляется для того обычный запасъ

басней, присказокъ, сказокъ, сентенцій и нравоучительно-невинныхъ или уморительно-смѣхотворныхъ разсказовъ.

Графъ Л. Н. Толстой, по обыкновенію русскаго человѣка вообще, погнался за нѣсколькими зайцами разомъ, и не мудрено, что промахнулся на всѣхъ. Обучивши своеобразно грамотѣ, авторъ предположилъ научить по русски лѣтописному и славянскому языкамъ; такое языкоученіе, чисто почти беллетристическое, онъ заканчиваетъ объясненіемъ счисленія.

Составитель *Азбуки* предлагаетъ наглядно изучать и изображать буквы; отвергая фонетическій, общепринятый, самый естественный методъ, останавливается на только-что покинутыхъ *бе*, *ве*, *ке*, *ре*, *фе*, *хе*, *ше* и т. п., увѣряя, что предлагаемый способъ легче для обучающихъ и для обучающихся, а если послѣдніе будутъ запутываться въ складываніи *бе*, *ве*, *же* и т. п., то гордіевъ узелъ разрубится рутинною привычкою, лихою смекалкою, при чемъ авторъ не обинуясь прибавляетъ, что *понятливый ученикъ выучитъ всѣ буквы въ одинъ урокъ* (можетъ быть, при такой быстротѣ пониманія и воспріимчивости, всѣ четыре книжки легко исчерпаются въ четыре семестра обученія). Научивши читать и изображать буквы, авторъ подкрѣпляетъ пріобрѣтенныя знанія очень нехитрыми рисунками, между которыми вздѣтая иголка сильно напоминаетъ кнутъ; хомутъ—что-то широкое съ прорѣхою, и многое другое; вѣроятно, въ подкрѣпленіе своего требованія, чтобъ изображенія давали возможность *ученику безошибочно называть предметъ*, авторъ сажаетъ школьника на прадѣдовскую зубристику слоговъ отъ *ба* до *вспры* съ компаніей. Несравненно счастливѣе мысль упражненія въ по-слоговомъ чтеніи по пословицамъ, которыя безспорно составляютъ самую утѣшительную, практическую, истинно полезную, но крайне гомеопатическую долю многословнаго и разнороднаго сочиненія. Далѣе слѣдуютъ упражненія надъ иначе произносимыми звуками, и для наглядности обозначены надстрочныя буквы, что окончательно собьетъ учащихся, пріучая ихъ къ помочамъ, которыя, впрочемъ, скоро и навсегда отымаются, слѣдовательно, оказываются несостоятельными и

излишними, не говоря уже о томъ, что они много поспособствуютъ и такъ у насъ прихрамывающему правописанію. Раціональнѣе начертаніе неудобоваримой буквы *ѣ* особеннымъ, утолщеннымъ шрифтомъ; она обращаетъ на себя постоянное вниманіе учащихся, отчего, понятно, правильная ея постановка обратится въ навыкъ.

Что сказать о самодѣльныхъ нравственныхъ разсказахъ, въ которыхъ: *собаченка съ крысу не можетъ прокусить сапога?* изъ этого выводится мораль—*бодливой коровѣ Богъ роговъ не даетъ;* или: *мальчику дали книгу—непонятно; другую—скучно;* а вотъ заключеніе: *бабѣ дали холстъ—толстъ; дали потонѣ—дай боль.* Признаться надо, требуется великая изобрѣтательность, чтобъ учитель могъ какъ-нибудь склеить предыдущее съ послѣдующимъ. Упражненія на знаки препинанія (.:;,?!) далеко не полны, а что касается до—: и ;, постановка огульно ошибочна, а при объясненіи окончательно поставитъ въ тупикъ преподавателя, который напрасно будетъ спрашивать себя, почему же, вмѣсто выставленныхъ знаковъ, не употреблять другіе? Невольно задаешь себѣ вопросъ: къ чему и для кого понадобились такіе странные непривычные разсказы какъ: *Слонъ*, *Китайская царица Силинга*, *Бухарцы*, *Эскимосы* и многіе имъ однородные. За то несравненно сподручнѣе стоитъ народное сказаніе *Дурень*, удобопонятное, какъ взятое изъ обиходной жизни и изъ неистощимаго юмора русскаго народа.

Исчорпавши своеобразно и разнообразно всю грамотность, подслащенную сомнительною моралью гр. Л. Н. Толстой переходитъ къ изученію славянской азбуки безъ азбуки, которая, по его мнѣнію, отрывочно, но основательно и притомъ наглядно заучится изъ трудно-понимаемой Несторовой лѣтописи, на этотъ разъ напечатанной русскимъ шрифтомъ, съ вставками въ разбродъ нѣкоторыхъ славянскихъ буквъ, пока всѣ онѣ не истощатся. Такой сравнительный методъ только и можетъ произвести путаницу и безтолковіе. Но оставимъ это, пожалуй, второстепенное обстоятельство: можетъ статься, *понятливый ученикъ* при пособіи учителя *съ знаніемъ и умѣніемъ* совладаетъ съ такимъ мытарствомъ:

но скажите, къ чему начинать изученіе славянскаго языка съ лѣтописи, съ которою малому никогда не придется повстрѣчаться по узкому пути своей горемычной жизни! Вѣдь, не станете же вы съ нимъ проходить по Буслаеву зависимость русскихъ формъ отъ славянскаго словопроизводства и словосочиненія. А время потратится изрядно; а на что вступительное Несторово бытописаніе, въ которомъ именъ и не перечесть, и врядъ ли сельскій учитель сумѣетъ имъ пріискать современныя мѣстонахожденія. Послѣ такого безпослѣдовательнаго, тяжкаго, безтолковаго труда, авторъ переходитъ къ четьѣ-минеи (разумѣется, позднѣйшей редакціи), и на первый разъ подчуетъ житіями малоизвѣстныхъ и далеко незанимательныхъ Филарія и Давида. Между тѣмъ изъ той же минеи можно было привести житіе общеизвѣстнаго и популярнаго Николая мирликійскаго. Изъ Бытія приводится первая глава о сотвореніи (почему бы не занять было изъ книги Числъ, въ pendant Несторовому бытописанію, представляющей такую вереницу именъ); далѣе, начало изъ Матвѣя о любви къ Богу и къ ближнему, и все заканчивается обыденными молитвами, съ которыхъ, кажется, и слѣдовало бы начать. Удовлетворивши славянофильству, авторъ переходитъ къ излюбленному своему предмету, къ счисленію (по крайней мѣрѣ, такъ сдается, судя по обширности и мелочности изложенія и по усиленнымъ наставленіямъ для учителя). Нумерація предлагается въ трехъ видахъ: славянскихъ, римскихъ и арабскихъ цифрахъ, съ упражненіями на счетахъ, на бумагѣ и наизусть. Изъ всей такой гимнастики выводится слѣдующее заключеніе: *какъ можно больше заставлять учениковъ считать по-римски;* нагляднѣе-де и вразумительнѣе, особенно безъ сокращеній. Или это новый шагъ къ дальнѣйшему возможному долбленію латинской грамматики въ нашихъ народныхъ школахъ?

Таково содержаніе первой книги, на которой мы долѣе останавливаемся, чтобы дать читателю болѣе ясное понятіе объ общемъ планѣ построенія азбуки. Послѣдующія три книги весьма однообразнаго состава, за исключеніемъ прогрессирующаго отдѣла о счисленіи, и всѣ начинаются quasi —

хрестоматіей, сложенной изъ басней Эзоповыхъ, сказокъ, правоучительныхъ и правоописательныхъ разсказовъ и изъ былинъ; затѣмъ слѣдуютъ: славянскій отдѣлъ, заключающій Несторову лѣтопись, выборки изъ минеи, Бытія, евангелистовъ и псалтыря, наконецъ, изъ счисленія.

Величайшая ошибка всего труда произошла отъ недостатка предпосланнаго плана и въ отсутствіи практической почвы. Кромѣ грамоты, чему авторъ думалъ научить, питая учениковъ годы своимъ четырехкнижіемъ? Казалось бы, слѣдовало, во-первыхъ, подумать о драгоцѣнномъ времени, которое слишкомъ на счету у простолюдина, а потому обрывочно удѣляемый имъ досугъ для обученія долженъ быть производительно употребленъ, т.-е. съ прямою, неподдѣльною пользою. Затѣмъ надлежало позаботиться, въ виду той же пользы, о практическомъ или научномъ матеріалѣ, который учащіеся должны вынести изъ школы для прямого примѣненія къ обиходной жизни. Не видать изъ четырехъ книжекъ „Азбуки", какую себѣ предположилъ конечную цѣль графъ Л. Н. Толстой: но изъ того же четырехкнижія до очевидности убѣдительно и ясно, что научность не имѣлась въ виду: даже прямо оговорено, что не слѣдуетъ вести рѣчь объ извѣстныхъ доступныхъ предметахъ. Изъ всего множества статей: „тепло, вѣтры и пары, магнитъ, сырость, ледъ, вода и паръ, удѣльный вѣсъ, вредный воздухъ, аэронавтика и электричество" (очень смутное) вскользь и далеко неудовлетворительно исчерпываютъ весь кругъ естествознанія, которое, должно быть, менѣе римскихъ цифръ заслужило симпатію автора. А между тѣмъ, какъ всякому человѣку, а уже и подавно простолюдину, не ознакомиться съ подлежащею природою, съ ея явленіями, съ ея законами. Она съ нимъ органически связана, живетъ, питаетъ и грѣетъ его, и, наконецъ, на каждомъ шагу вразумляетъ его. Чтобы ни говорили благодушествующіе противники реализма, одна природа и ея законы осмысляютъ общежитіе и даютъ возможность къ улучшенію домашняго быта. Что же касается до отечественнаго бытописанія, оно предлагается сырьемъ, цѣликомъ, подъ рядъ изъ Несторовой лѣтописи отъ библейскаго Ноя до

смерти равноапостольнаго Владиміра, т.-е. ограничивается однимъ смутнымъ героическимъ періодомъ, котораго и слѣды то только остались въ былинахъ да въ пѣсняхъ. Исключительно вставлены два разсказа: о подвигахъ Ермака и о легендѣ про Петра въ Онежскомъ краѣ. А между тѣмъ куда бы хорошо было, вмѣсто безполезныхъ разсказовъ: „Святогоръ, Акула, Камбизъ и Псаметихъ, Основаніе Рима, Гуси спасшіе Римъ, Поликратъ," и многихъ другихъ статей вовсе не историческаго содержанія, поговорить о великомъ Новгородѣ, о татарщинѣ, о Грозномъ царѣ. о Мининѣ, о Великомъ Петрѣ, о двѣнадцатомъ годѣ, о Севастополѣ, объ отмѣнѣ крѣпостничества, о гласномъ судѣ. Да мало-ли что можно предложить нашему простолюдину, и даже горожанину, которые страдаютъ безвыходно совершеннымъ незнаніемъ не только былого, но всего ихъ окружающаго. Возставая противъ космографіи, какъ совершенно излишней и даже вредной для школы (видите, для простолюдина несравненно цѣлесообразнѣе знать, что земля покоится на китахъ, нежели то, что она вертится вокругъ солнца), графъ Л. Н. Толстой совершенно исключилъ землевѣдѣніе, т.-е. познаніе мѣста, почвы, производительности, замѣнивши все это описаніемъ какихъ то невѣдомыхъ эскимосовъ (добро бы уже своихъ самоѣдовъ!) и болѣе нагляднымъ очеркомъ Кавказскаго плѣнника. Или это нужно было для уравненія съ интеллигенціею, которая у насъ сплошь и рядомъ съ неба звѣзды хватаетъ, и храбро игнорируетъ все, что касается до нашего самообразнаго, обширнаго, богатаго и поучительнаго отечества?! Зато какое преизобиліе басней, сказокъ, разсказовъ, почерпнутыхъ у Эзопа. индійцевъ, американцевъ, арабовъ, персіянъ, турковъ и tutti quanti. Сказочный, вычурный и вообще болтливый элементъ какъ ни привлекателенъ для молодого ума, рѣшительно раздражаетъ лишь нервы, т.-е. дѣйствуетъ патологически, пріучая къ грёзамъ, несообразности, неестественности, небывальщинѣ, неправдѣ, поддерживая дѣдовскіе предразсудки и закоснѣлое суевѣріе, и такъ уже черезъ-чуръ прирожденные намъ, не исключая доброй доли и пресловутой интеллиген-

ціи. Мораль трудно и неохотно выводится изъ несообразныхъ дѣйствій, а потому плохо вознаграждаетъ ихъ тлетворное дѣйствіе; напускная же мораль, извѣстно, производитъ одну нестерпимую тошноту. Нечего говорить, что всѣ нравственные разсказы, по примѣру пресловутаго аббата Готье и слезоточивой Дезулье, всего достигаютъ, но не нравственности, которая преподается жизнію, обществомъ и собственнымъ пониманіемъ. Бытовые разсказы гораздо прямѣе дѣйствуютъ на впечатлительность и на правильное сужденіе; потому нельзя не указать на дѣйствительную цѣлесообразность немногихъ разсказовъ, какъ „Солдатскаго житья,“ „Булька,“ „Аксеновъ,“ „Кавказскій плѣнникъ.“ Но такихъ здравыхъ разсказовъ не много, и ихъ усиленно приходится искать въ слишкомъ объемистомъ трудѣ.

Спросятъ насъ, почему такая незадача почти всѣхъ нашихъ сборниковъ, предназначаемыхъ для назиданія нашего юношества вообще, а нашего простолюдина въ особенности? Авторы всего болѣе хлопочутъ объ оригинальничаніи: имъ во что-бы то ни стало хочется всецѣло провести собственное міровоззрѣніе, нерѣдко изъ рукъ вонъ какое узенькое и тщедушное. Для достиженія этой завѣтной мысли они неустанно фабрикуютъ безчисленныя статьи собственнаго, домашняго, нетребовательнаго издѣлія. Утомившись такою отчаянною самопроизводительностью, они охотно прибѣгаютъ къ хорошимъ иностраннымъ книжечкамъ, безъ устали черпаютъ изъ нихъ, передѣлываютъ, коверкаютъ, окунываютъ, разжижаютъ, т.-е., неузнаваемо перерабатываютъ. А не проще-ли, не естественнѣе-ли, не полезнѣе-ли и уже гораздо цѣлесообразнѣе, на общую пользу составлять просто сборникъ или хрестоматію изъ русскихъ пѣсней и былинъ, изъ лѣтописей, изъ нашихъ образцовыхъ писателей Гоголя, Тургенева, Аксакова, Рѣшетникова, Успенскихъ, Марко-Вовчка и многихъ другихъ, болѣе или менѣе удачно схватывавшихъ завѣтную жизнь народа и всего общества. Для естествовѣдѣнія слишкомъ много переводныхъ и иностранныхъ превосходныхъ книжекъ, гдѣ все затрудненіе лишь въ удачномъ, подходящемъ выборѣ. Зачѣмъ

также изгонять поэзію, которая, если существуетъ въ самой средѣ народа, всегда ему будетъ сочувственна въ стихахъ Пушкина, Лермонтова, Полежаева, Кольцова, Никитина, и переводныхъ. Пожалуй, если авторское себялюбіе уже черезъ-чуръ щекочетъ, можно въ пазахъ вклеить и свои думы и извороты, предоставляя ихъ вполнѣ терпѣнію или суду общества, которому они могутъ пойти въ прокъ или пропасть. Соблюдая такія простыя, немудреныя правила, мы представили бы меньше оригинальности, за то не было-бы и фальшивыхъ тѣней, которыя у насъ тормазятъ, пожалуй, въ основѣ и доброе дѣло.

„Изъ Вѣстника Европы" 1873 г.

* * *

Извѣстный нашъ писатель, самъ нѣсколько лѣтъ тому назадъ устроившій начальную школу и издававшій при ней педагогическій листокъ „Ясную Поляну", составилъ теперь несомнѣнно-полезную книгу, строго-обдуманную и представляющую, говоря вообще, прекрасный выборъ для первоначальнаго чтенія и упражненій. Вопросъ о степени *практической* пригодности такихъ книгъ, конечно, всегда рѣшается самою практикою, самымъ фактомъ распространенія учебнаго пособія. Мы съ своей стороны желали-бы книгѣ всевозможнаго распространенія и живого пользованія ею со стороны лицъ, которыя введутъ ее въ свой воспитательскій обиходъ. Выгодное отличіе этой книги отъ другихъ ей подобныхъ мы находимъ болѣе во внутреннихъ ея качествахъ, чѣмъ во внѣшней методикѣ, безспорно всегда имѣющей очень большое значеніе въ учебникѣ. Рѣшительныя достоинства книги мы полагаемъ: 1) въ общемъ ея характерѣ, держащемъ съ большимъ тактомъ счастливую середину между двумя крайностями, въ которыя легко впадаетъ составитель учебника: между методичностью преувеличенною, переходящею въ этомъ случаѣ въ безжизненный

*) „Гражданинъ". 1873 г., № 1. Азбука графа Л. Н. Толстого. С.-Петербургъ. 1872 года.

формализмъ, никому непригодный, и совершеннымъ пренебреженіемъ методики; 2) въ прекрасномъ вообще выборѣ текста для чтенія, въ чемъ оказалась рука художника — обстоятельство неоцѣненное во всякомъ обученіи, тѣмъ болѣе въ первоначальномъ; и 3) во введеніи въ корпусъ книги выборки изъ древней нашей словесности, съ переводомъ на нынѣшній языкъ и необходимымъ поясненіемъ вымершихъ уже въ теперешнемъ языкѣ формъ, въ чемъ опять соблюдена надлежащая мѣра: добавка эта, при разумномъ употребленіи книги, можетъ оказаться весьма нелишнею. — Составъ учебника таковъ: каждая изъ 4-хъ книгъ заключаетъ въ себѣ по три части: 1) выборъ для чтенія, 2) выборъ древнихъ и библейскихъ текстовъ и 3) счетъ, т. е. ариѳметическую часть (въ 1 книгѣ, впрочемъ, четыре части, такъ какъ въ ней къ тремъ общимъ присоединена еще, въ видѣ первой части, элементарная азбучная); каждая книга заканчивается очень нелишними совѣтами „для учителя", распредѣленными по частямъ каждой книги, а къ первой книгѣ присоединены еще „общія замѣчанія для учителя"; на послѣдней страницѣ каждой книги помѣщены *опечатки*, что очень важно для каждаго учебника. Количественное отношеніе частей во всѣхъ 4 книгахъ таково:

1	кн.	азб.	ч.	59	стр.	II	ч.	—14	стр.	III	ч. —36	стр.	IV	ч. —24	стр.
2	„	„	„	—	„	I	„	—80	„	II	„ —52	„	III	„ —20	„
3	„	„	„	—	„	I	„	—86	„	II	„ —53	„	III	„ —38	„
4	„	„	„	—	„	I	„	—96	„	II	„ —77	„	III	„ —46	„

Въ виду будущихъ изданій книги, которыя, по нашему мнѣнію, по всѣмъ вѣроятіямъ понадобятся, считаемъ необходимымъ слѣдующія улучшенія въ ней: 1) дополненіе выбора чтенія выдержками изъ классическихъ нашихъ писателей, начиная съ Пушкина (не знаемъ, почему составитель совершенно обошелъ этотъ превосходный матеріалъ); 2) библейскіе отрывки поставить, въ видахъ учебной постепенности, прежде отрывковъ изъ лѣтописи и четій-миней, такъ какъ каждый знатокъ нашего древняго языка можетъ увѣрить составителя, что библейскій языкъ перевода (хотя-бы и второй руки) съ *семитическаго* безконечно проще *живого* подлиннаго древне-русскаго языка, одного

изъ высшей семьи *арійскихъ*; да это, и безъ такого противоположенія, всякій внимательный человѣкъ можетъ замѣтить; 3) въ корректурѣ, по возможности, уничтожить опечатки; 4) въ видахъ распространенія самой книги возможно удешевить ее (нынѣшняя цѣна, повидимому, очень высока), тѣмъ болѣе, что въ настоящемъ видѣ всѣ 4 книги значительно связаны между собою, такъ что приходится покупать если не всѣ 4, то ужъ непремѣнно хоть двѣ первыя; и наконецъ 5) пополнить и отдѣлить въ особую книжку замѣчанія *для учителя* (при каждой ли книгѣ или для всѣхъ вмѣстѣ). Выскажемъ еще нѣсколько соображеній, не въ видѣ требованій, а въ видѣ нашихъ собственныхъ недоумѣній или вопросовъ. Изъ всего видно, что составитель пособія провелъ по всѣмъ 4 книгамъ начало постепенности. Такъ, въ виду самаго этого начала, не слѣдовало ли бы древніе отрывки перенести изъ первыхъ книгъ, если не исключительно въ послѣднюю книгу, то хотя въ двѣ послѣднія, пополнивъ оставшееся тамъ мѣсто чтеніями нынѣшней живой русской рѣчи? Намъ кажется, это измѣненіе во всѣхъ отношеніяхъ улучшило-бы только книгу. Затѣмъ въ сомнѣніе вводитъ насъ существованіе въ 1 книгѣ и притомъ въ *элементарномъ*, начальномъ отдѣлѣ *фонетическихъ* упражненій въ переходахъ звуковъ (стр. 31—59)! Какое, напр., можетъ имѣть значеніе для начальнаго обученія грамоты такія упражненія: „Воронѣ соколомъ не быть (стр. 31); мужъ глава, жена душа", и т. д.! Смѣемъ увѣрить почтеннаго составителя, что это дѣло совершенно не грамотности, а высшаго, филологическаго изложенія грамматики, и въ начальномъ обученіи лишь обременитъ и собьетъ съ толку ученика! Да, это — рѣшительный грѣхъ противъ принципа, въ самой же книгѣ провозглашеннаго и вполнѣ намъ сочувственнаго: *ничего лишняго! все лишнее самой вредъ!* Итакъ, напротивъ, заставляйте ученика произносить всѣ звуки совершенно отчетливо, хотя бы даже преувеличенно! Обыденный говоръ его сведетъ дѣло на надлежащую мѣру. Наконецъ, при новомъ пересмотрѣ книги, слѣдуетъ подвергнуть тщательнѣйшей ревизіи отдѣлъ

древняго языка, хотя вообще онъ очень удовлетворителенъ. Всевозможное улучшеніе однакожъ этого самаго труднаго отдѣла весьма желательно, какъ въ редакціи текста и поясненій, такъ и въ переводѣ. Изъ рѣшительныхъ ошибокъ въ немъ мы отыскали лишь *одну*: И избраша ся три братья съ роды своими—вовсе не значитъ, какъ стоитъ въ переводѣ (кн. 1, стр. 117): И выбрались три *брата* съ родными своими, а, какъ переведетъ каждый филологъ: И выбрались три *семьи* и т. д. Скажутъ, эта разница важна для историка и филолога; мы скажемъ: всякая ошибка— ошибка! и стоять ей, значитъ, не слѣдъ!—Довольно однакожъ замѣчаній о мелочахъ! Въ трудѣ гр. Толстого мы можемъ привѣтствовать одно изъ самыхъ цѣнныхъ явленій въ нашей учебной литературѣ!

„Гражданинъ“ 1873 г.

*
* *

*) Въ прошломъ году появилась Азбука графа Л. Н. Толстого, литератора довольно извѣстнаго русской публикѣ по своимъ повѣстямъ и романамъ. Отчасти по этой причинѣ публика имѣла право ожидать чего-либо особенно хорошаго отъ его Азбуки, но нельзя сказать, чтобы эти ожиданія оправдались. Графъ Толстой поскупился дать какое либо предисловіе, и не указалъ даже, для кого именно предназначается его книга и на сколько лѣтъ преподаванія она разсчитана. Изъ самой же книги очень трудно заключить объ этомъ. Кромѣ русской азбуки собственно, въ ней помѣщенъ еще обильный сборникъ статей на славянскомъ языкѣ и полный курсъ ариѳметики. Весь этотъ матеріалъ заключается въ четырехъ томахъ, изъ которыхъ каждый подраздѣленъ на 3-ти части: 1) Сборникъ статей для русскаго чтенія, 2) Сборникъ статей для славянскаго чтенія и 3) Ариѳметика. Въ 1-мъ томѣ, сверхъ того, и четвертая часть — азбука собственно. Въ краткихъ указаніяхъ для

*) „Народная Школа“ 1873 года, № 6. Азбука графа Л. Н. Толстого. С.-Петербургъ. 1872 года. Ц. 2 руб. Статья Р. (О. О. Резенера).

учителя, помѣщенныхъ въ концѣ каждаго тома, авторъ дѣлаетъ замѣчанія насчетъ употребленія матеріала, составляющаго текстъ книги.

Въ указаніяхъ 1-го тома 1-й части авторъ совѣтуетъ употреблять прежній, буквослагательный способъ обученія чтенію. Онъ признаетъ, что звуковой методъ не имѣетъ никакихъ преимуществъ передъ старымъ методомъ, „ибо ученикъ точно также долженъ откидывать полугласную *ъ*, оканчивающую каждую букву“, почему и рекомендуетъ выговаривать каждую согласную букву при помощи гласной *е*.

„Пріучаясь сперва на слухъ откидывать ненужную гласную, ученикъ“, говоритъ графъ Толстой, „за десятымъ разомъ уже сумѣетъ самъ ее откидывать (169 стр.), послѣ чего столь же легко привыкаетъ ученикъ, также на слухъ, выдѣлять согласные звуки и соединять ихъ съ буквою *е*“. Такому увѣренію автора противорѣчитъ его же собственная азбука, въ которой помѣщено далеко не 10 складовъ, очевидно излишнихъ, коль скоро ученикъ такъ быстро пріучается на слухъ отбрасывать ненужную гласную. Кромѣ того, изъ исторіи обученія по буквослагательному способу извѣстно, что умѣнье отбрасывать ненужный звукъ далеко не такъ легко дается, какъ утверждаетъ графъ Толстой. При употребленіи же звукового метода всегда можно начинать съ ученія такихъ легко произносимыхъ звуковъ, какъ *т. ш. с*, да и въ произнесеніи остальныхъ звуковъ наибольшая трудность лежитъ на учителѣ, но никакъ не на ученикѣ. Громадныя преимущества звукового метода передъ буквослагательнымъ въ особенности ясны при сравненіи того и другого на практикѣ.

Обученныя по звуковому методу дѣти сознательно и безъ помощи другихъ складываютъ каждое новое и легко сами исправляютъ свои ошибки; чтеніе дается имъ безъ особаго труда, и съ первыхъ же шаговъ они разбираютъ цѣлое слово, имѣющее смыслъ, что, по замѣчанію многихъ, очень радуетъ учениковъ. Но каково перенести, хотя бы въ продолженіи только нѣсколькихъ дней, всѣ эти ужасныя, без-

смысленныя—*взды*, *вспря*, *чква*, *встля*, *ршки* и тому подобныя. Даже соглашаясь съ мнѣніемъ автора будто невозможно произнести отдѣльно согласные звуки, что, какъ мы сказали, несправедливо, все-таки слѣдуетъ предпочесть звуковой методъ по его мягкости и осмышленности для ученика.

За обученіемъ азбукѣ у Толстого слѣдуетъ множество коротенькихъ предложеній для чтенія, состоящихъ почти исключительно изъ пословицъ и поговорокъ. При всей употребительности пословицъ, какъ матеріала для первоначальнаго чтенія, нельзя не признать, что графъ Толстой ужъ слишкомъ ими злоупотребляетъ. Пословица есть обобщеніе, выводъ изъ множества случаевъ практической жизни. Самая форма ихъ указываетъ на одинъ изъ подобныхъ случаевъ, которому присвоенъ общій характеръ. Форма эта живетъ и измѣняется, и всегда можно выбрать между пословицами нѣсколько выраженій одной и той же мысли Поэтому мы полагаемъ, что далеко не всѣ пословицы могутъ быть ясны и интересны для дѣтей. Напримѣръ, можетъ ли быть ясно понятъ дѣтьми смыслъ слѣдующихъ пословицъ: *не море топитъ—лужа; мокрому дождь не страшенъ; бѣдность учитъ—счастье портитъ* и проч.

Объяснять дѣтямъ значеніе подобныхъ пословицъ ранѣе пріобрѣтенія ими жизненнаго опыта значило бы ссылаться на неизвѣстныя и непонятныя для нихъ явленія. Нѣкоторыя же пословицы, какъ, напримѣръ, въ другѣ стрѣла — какъ въ пнѣ, (стр. 29) очень темны. Правда, на многія пословицы авторъ даетъ объясненіе примѣромъ; но, вѣдь, это выходитъ, въ сущности, двѣ пословицы одного и того же содержанія, или же превращеніе краткаго предложенія въ распространенное (напримѣръ, объясненіе на пословицу: *Богу молись, а къ берегу гребись* (стр. 37). Притомъ многія объясненія неудачны, хотя за то есть хорошія, какъ, напримѣръ, на стр. 49 (къ пословицѣ: *лѣсъ по дереву не плачетъ*). На основаніи сказаннаго мы полагаемъ, что значительнѣйшая часть пословицъ составляетъ ненужный балластъ книги.

При чтеніи пословицъ авторъ совѣтуетъ обращать вниманіе учащихся на разницу между письмомъ и произношеніемъ, для чего соотвѣтствующія буквы напечатаны вдвойнѣ.

Слѣдующій за пословицами чрезвычайно обильный матеріалъ, за исключеніемъ ариѳметики, состоитъ изъ самыхъ разнообразныхъ статей для чтенія. Замѣтить въ нихъ какую-нибудь опредѣленную послѣдовательность, какую-нибудь руководящую идею очень мудрено. Самъ авторъ ничего не говоритъ о планѣ своего сочиненія. Онъ вовсе не опредѣляетъ, напримѣръ, на какой курсъ должна быть распредѣлена его книга. Если каждый томъ соотвѣтствуетъ году обученія, то непонятно, какимъ образомъ послѣ 2-хъ лѣтъ толковаго чтенія и упражненій въ письмѣ дѣти все-таки будутъ говорить: *моя ружье, сухая сѣно* и проч. (Томъ 3-й, стр. 179). Непонятно также, почему столь ничтоженъ прогрессъ въ увеличеніи серьезности статей.

Въ 4-мъ томѣ, напримѣръ, помѣщены такія пустыя, если не глупыя вещи, какъ: царь и слоны, насѣдка и цыплята, корова и коза и т. д. Еще менѣе возможно, конечно, предположить, чтобы весь матеріалъ назначался на одинъ годъ; но по содержанію статей на это болѣе данныхъ, чѣмъ на первое предположеніе. Самъ авторъ, въ статьяхъ для чтенія, видитъ двоякую цѣль: 1) упражненіе учениковъ въ разсказѣ и сочиненіяхъ, 2) упражненія грамматическія. Грамматическія упражненія, указанныя авторомъ, очень не разнообразны. Во всѣхъ четырехъ книгахъ указано только слѣдующее: измѣненіе окончаній и звуковъ въ срединѣ слова, употребленіе буквы *ѣ*, употребленіе предлоговъ, измѣненіе существительныхъ по надежамъ и нѣсколько формъ спряженія глаголовъ. Къ числу упражненій, неизвѣстно почему, присоединено также образованіе словъ, употребляемыхъ какъ нарѣчія.

За исключеніемъ этихъ грамматическихъ упражненій (которыя указаны авторомъ для каждой части отдѣльно) и славянскаго и ариѳметическаго отдѣловъ Азбуки, о которыхъ мы скажемъ ниже, главную существенную часть составляютъ статьи для чтенія. Однѣмъ изъ этихъ статей авторъ (въ примѣчаніяхъ для учителя) приписываетъ правоучительное зна-

ченіе, почему совѣтуетъ требовать отъ учениковъ отвлеченнаго вывода изъ содержанія; другія, повидимому, ему угодно считать за статьи научнаго содержанія, хотя не всегда онѣ этого заслуживаютъ; наконецъ, о характерѣ третьихъ трудно составить какое-либо опредѣленное понятіе: это просто чистая водица даже безъ правоучительныхъ стремленій; единственное качество ихъ, присущее, впрочемъ, всѣмъ статьямъ, это хорошій, вполнѣ дѣтскій, даже черезъчуръ дѣтскій языкъ. Иныя изъ этихъ статей принадлежатъ самому автору, другія же позаимствованы имъ изъ разныхъ азіатскихъ и американскихъ источниковъ. Къ числу таковыхъ статей принадлежатъ напримѣръ: „Дѣвочка и грибы", „Какъ меня не взяли въ городъ" и др.

Къ числу правоучительныхъ статей мы относимъ всѣ статьи, изъ которыхъ можно сдѣлать какой-либо выводъ, касающійся духовной и управляемой ею физической дѣятельности человѣка. Подводя подъ это опредѣленіе литературный матеріалъ Азбуки, его можно подраздѣлить еще на сугубо-правоучительный и просто-правоучительный, въ хорошемъ значеніи этого слова. Къ первому разряду можно отнести почти всѣ басни Эзопа, индѣйскія и прочія иностранныя басни. Въ нихъ доказываются, или лучше констатируются (устанавливаются) обыкновенныя житейскія, такъ называемыя, азбучныя истины, вродѣ того, что быть глупымъ очень невыгодно, что не хорошо ссориться, что ложь скверный порокъ, неразсчетливость — тоже, что ученый дуракъ хуже неуча, что львиная шкура ослу не пристала, что лучше синица въ рукахъ, чѣмъ журавль въ облакахъ, что работать полезно, а лѣниться и лгать вредно и т. под. высокія идеи. Быть можетъ, во время Эзопа необходимо было констатировать эти истины, а еще скорѣе можетъ быть, что его басни, какъ и басни нашего Крылова, имѣли историческое значеніе, но мы убѣждены, что для дѣтей все это по меньшей мѣрѣ безполезно. Достовѣрно извѣстно, что основнымъ понятіямъ нравственности изъ книги дѣтей не научишь, что этому учитъ и должна учить сама жизнь, — историческое значеніе басни дѣтямъ не можетъ быть понятно. Поэтому

значеніе и притомъ значеніе только необязательнаго примѣра могутъ имѣть лишь разсказы о высокихъ подвигахъ человѣческаго самоотверженія; всѣ же прочіе разсказы составляютъ совершенно ненужный, а слѣдов. вредный балластъ. Мораль нѣкоторыхъ изъ нихъ будетъ вывести для дѣтей крайне затруднительно, потому что мораль эта расходится съ основными человѣческими понятіями. Напр., изъ разсказа (томъ 2-й, стр. 43-я) Судома прямой выводъ — что можно надуть божескую премудрость, — выводъ, очевидно, вовсе не желательный.

Тѣ разсказы, которые мы назвали просто правоучительными, гораздо лучше, гораздо полезнѣе. Какъ, напр., „Подкидышъ", „Пожаръ", „Какъ я перестал бояться слѣпыхъ нищихъ" и проч. Но нѣкоторые изъ нихъ производятъ неприятное впечатлѣніе, на которое авторъ безъ сомнѣнія, не разсчитывалъ. Отвратителенъ, напр., этотъ избалованный барченокъ, колотящій безъ милосердія старую лошадь ради собственнаго удовольствія. (Т. 2-й, стр. 16). А этому барченку, конечно, его дядьки и мамки, тетеньки и маменьки и прочіе домашніе моралисты сообщили множество нравственныхъ правилъ.

Переходомъ отъ правоучительныхъ разсказовъ къ научнымъ въ „Азбукѣ" могутъ служить бытовые и историческіе разсказы. Въ этой переходной послѣдовательности прежде всего нужно разсмотрѣть повѣсть: „Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ". (Т. 3, стр. 53). Этотъ прелестный по изложенію разсказъ доведенъ до полной негодности для дѣтскаго чтенія тѣмъ фатализмомъ, которымъ онъ проникнутъ. За то разсказъ: „Солдатское житье" вполнѣ хорошъ и чрезвычайно мило написанъ. „Охота пуще неволи" также очень недурна. „Кавказскій плѣнникъ" больше можетъ похвалиться прелестной формой, чѣмъ содержаніемъ. Изъ историческихъ разсказовъ вполнѣ хороши и пригодны только разсказы изъ русской исторіи (Ермакъ, царь Петръ). „Камбизъ же", „Поликратъ" никуда не годятся какъ по содержанію, такъ и по неумѣстности въ дѣтской книгѣ.

2) Къ статьямъ научнаго содержанія мы относимъ для удобства, всякіе разсказы, въ которыхъ замѣчается хоть малѣйшій намекъ на желаніе передать фактъ изъ естественной исторіи. Это дѣлаемъ мы, отчасти основываясь на словахъ автора, который въ примѣчаніяхъ для учителя говоритъ: „по естественнымъ наукамъ избѣгайте классификацій, предположеній о развитія организмовъ, объясненій строенія ихъ, а давайте ученику какъ можно больше самыхъ подробныхъ свѣдѣній о жизни различныхъ животныхъ и растеній" (стр. 180, т. 1-й). Если гр. Толстой отрицаетъ классификацію, которая есть выраженіе подмѣченной правильности и законности, если отрицаетъ объясненіе строенія организмовъ, которое особенно подверглось научной обработкѣ, то посмотримъ, какъ и какіе факты даетъ онъ изъ естественныхъ наукъ?

Если не считать двухъ полунравоучительныхъ разсказовъ (на стр. 67, 68) *), то первый научный разсказъ будетъ „Море" (72 стр.), въ которомъ говорится, что дна моря никто не досталъ и не знаетъ. А между тѣмъ, каждому ученику гимназіи вѣдомо, что дно морей постоянно изслѣдуется, а дно Атлантическаго океана во многихъ мѣстахъ извѣстно лучше, чѣмъ поверхность нѣкоторыхъ частей нашего любезнаго отечества. Понятно, что если нельзя дѣтямъ сообщить научныхъ свѣдѣній, то лгать имъ ужъ и подавно не приходится. За этимъ разсказомъ слѣдуетъ еще нѣсколько разсказовъ, въ которыхъ научные факты просто констатируются, безъ доказательствъ и опредѣленій. Какъ всегда у гр. Толстого, изложеніе ихъ очень хорошо, но боязнь научности много портитъ.

Конечно, объясненіе научныхъ фактовъ не должно предшествовать ихъ констатированію, но оно необходимо должно съ нимъ идти параллельно. Поэтому, напр., прекрасная статья: „Куда дѣвается туманъ изъ моря?" портится неопредѣленной фразой: „вода изъ моря поднимается туманомъ", тогда какъ о парообразованіи говорится только впослѣдствіи.

*) Изъ перваго узнаемъ, что обезьяны чрезвычайно жадны, и изъ второго — что у не доенной коровы угораетъ молоко.

Въ разсказѣ же: „Эскимосы“ выходитъ что-то совсѣмъ необычайное. По смыслу его видно, что эскимосы строятъ свои жилища изъ снѣгу лѣтомъ (?) (стр. 94).

Другія свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ разсыпаны въ разсказахъ: „Булька“, „Мильтонъ“, „Бѣшеная собака“, „Царевна Силинчи“ и др. Часть ихъ очень хороша, но часть портится легендарнымъ характеромъ, который очень любезенъ автору. Всѣ же вообще разсказы портятся отсутствіемъ системы въ передачѣ. Насколько-же вредно это отсутствіе — особенно ярко видно на научныхъ статьяхъ, помѣщенныхъ въ послѣднихъ отдѣлахъ первыхъ частей трехъ послѣднихъ томовъ. Всѣ онѣ, въ литературномъ отношеніи, составлены чрезвычайно хорошо; многія, какъ статья „О теплотѣ“, хороши и въ научномъ; но вслѣдствіе недостатка системы въ одной статьѣ говорится о томъ, что объясняется только въ послѣдующихъ, напр., о причинахъ вѣтра говорится раньше, чѣмъ о газахъ и объ ихъ движеніи, вслѣдствіе различія плотностей. Статья „О гальванизмѣ“, между прочимъ замѣтимъ, самая неудачная изъ научныхъ статей, стоитъ совершенно безъ всякой связи съ предыдущими.

Къ числу недостатковъ научныхъ статей принадлежитъ отсутствіе указаній на нѣкоторые удобоисполнимые опыты, которые, однако, значительно бы разъяснили многія основныя понятія.

Итакъ, научныя статьи Азбуки, вообще говоря, плохи, потому что безъистинны, а также и потому, что въ нихъ вовсе не упоминается о многихъ важныхъ фактахъ, какъ напр.: о вращеніи земли вокругъ солнца, (объ этомъ гр. Толстой даже совѣтуетъ и не говорить вовсе). Однако, опытный учитель можетъ изъ этого отдѣла воспользоваться нѣсколькими статьями.

Намъ остается еще сказать нѣсколько словъ о славянскомъ и ариѳметическомъ отдѣлахъ Азбуки. Первый составленъ недурно. Хорошій учитель, читая съ дѣтьми этотъ отдѣлъ и обращая ихъ вниманіе на отличіе формъ славянскаго языка съ русскимъ, безъ труда достигнетъ необходимаго знакомства съ этимъ языкомъ.

Выборъ статей для чтенія очень разнообразенъ. Гр. Толстой очень удачно нарушилъ однообразіе славянскаго чтенія въ школахъ, помѣстилъ въ своей Азбукѣ много отрывковъ изъ лѣтописей. Жаль только, что выборъ статей не всегда удаченъ, особенно въ первой книгѣ. Неудаченъ также выборъ изъ библіи, а отрывковъ изъ Миней лучше бы не помѣщать вовсе.

Что касается до ариѳметики, то она составляетъ едва-ли не самое больное мѣсто Азбуки. Авторъ ея, повидимому, вовсе незнакомъ съ современными методами обученія ариѳметикѣ, ибо рекомендуетъ самый старый и самый неудобный. Сперва идетъ у него нумерація до громадныхъ цифръ, и притомъ разомъ славянскими и римскими цифрами; затѣмъ слѣдуетъ самое мертвое, сухое, отталкивающее обученіе дальнѣйшимъ ариѳметическимъ дѣйствіямъ. Нѣтъ никакой надобности распространяться объ этой методѣ; каждый, кто знакомъ хотя съ „Методикой“ Евтушевскаго, пойметъ, что употреблять методу гр. Толстого въ школѣ было-бы болѣе чѣмъ неблагоразумно. -- Общій выводъ изъ всего сказаннаго таковъ, что Азбука гр. Толстого по отношенію къ нынѣ употребляемымъ пріемамъ обученія грамотѣ и счету, представляетъ шагъ назадъ, а не впередъ. Статьи для чтенія, лишенныя выдержанной системы, составлены однако въ литературномъ отношеніи очень хорошо. Нѣкоторыя изъ нихъ хороши и по своему содержанію; почему, не будь цѣна „Азбуки“ слишкомъ высока (2 р.), ее можно было бы пожелать для школьной библіотеки, ради этихъ немногихъ статей и ради превосходнаго языка.

Изъ „Народной Школы“ 1873 г. Статья Ѳ. Ѳ. Резенерп.

*
* *

*) Отъ Азбуки графа Л. Н. Тостого — извѣстнаго беллетриста и отчасти педагога — можно бы ожидать, что она представитъ собою „цѣнный,“ какъ обыкновенно говорятъ

*) „Современность“ 1873 года, №№ 23 и 24. Азбука графа Л. Н. Толстого, въ 4 книгахъ. Петербургъ 1872. (Ц. 2 р.).

въ такихъ случаяхъ, „вкладъ" въ нашу педагогическую литературу, двинетъ впередъ дѣло обученья въ народныхъ школахъ. Такова ли же она на самомъ дѣлѣ, объ этомъ мы сейчасъ доложимъ читателямъ.

Азбука гр. Толстого изложена имъ въ четырехъ книгахъ, изъ которыхъ каждая заключаетъ отъ 158 до 228 стр. Содержаніе ея не ограничивается одною только „азбукой," но въ каждой изъ четырехъ книгъ ея помѣщены еще статьи для чтенія гражданскаго, статьи для чтенія церковно-славянскаго, обученіе ариѳметики и въ концѣ коротенькія наставленія для учителей. Кромѣ того, въ первой книгѣ, въ самомъ началѣ ея, помѣщены собственно азбука съ картинками и склады. Изъ этого коротенькаго перечня содержанія азбуки гр. Толстого видно, что азбукой его азбука называется въ широкомъ смыслѣ, какъ азбука обученія или образованія вообще, какъ собраніе необходимѣйшихъ для образованія элементарныхъ свѣдѣній, такъ какъ по своему содержанію она обнимаетъ почти весь курсъ начальной народной школы.

Красугольный камень всякаго обученія есть умѣнье читать и писать. Поэтому отъ каждой азбуки, о которой можно думать, что она назначается для народныхъ школъ— какъ азбука гр. Толстого (кн. 1, стр. 167)—прежде всего требуется объясненіе по тому существенному вопросу: какой методъ она считаетъ наиболѣе раціональнымъ при обученіи чтенію и письму?

На этотъ вопросъ даютъ намъ отвѣтъ первыя страницы первой книги азбуки гр. Толстого и первыя страницы замѣтки для учителя, помѣщенныя въ первой же книгѣ азбуки. Начало первой книги азбуки гр. Толстого гдѣ собственно и помѣщена азбука, повергаетъ читателя въ величайшее изумленіе и даже испугъ за участь русскаго малолѣтняго человѣчества, ходящаго въ начальныя школы. Дѣло въ томъ, что въ слѣдъ за обыкновенной азбукой, которой открывается азбука гр. Толстого, помѣщена другая азбука, но уже не простая, а съ картинками, первая буква въ названіи которыхъ и есть та буква, подъ которой напечатана

картинка. Азбука напечатана въ алфавитномъ порядкѣ. При разсматриваніи вотъ этой-то азбуки, читателя и разбираетъ недоумѣніе: что же это значитъ? Неужели графъ Толстой возвращается при обученіи азбукѣ къ методѣ тѣхъ странныхъ букварей, со временъ Петра I и до настоящаго времени носящихъ титулъ „Новѣйшей россійской азбуки,“ которые для болѣе прочнаго напечатлѣнія въ умахъ юныхъ учениковъ названія буквъ изображали подъ А арапа или ананасъ, подъ Б будку или блины и т. д., съ тѣмъ только отличіемъ, что гр. Толстой въ своей азбукѣ подъ А изображаетъ не ананасъ, а арбузъ, подъ Б не будку или блины, а бочку и т. д., и букву Θ лишилъ достопочтенной Ѳемиды, изображеніемъ которой обыкновенно украшалась эта буква въ старинныхъ букваряхъ съ картинками? Это недоумѣніе читателя гр. Толстой категорически разрѣшаетъ замѣткой для учителя, что, для изученія буквъ есть много различныхъ способовъ, — и всѣ они хороши, если ученикъ не скучаетъ. Для одного ученика, и въ особенности для ребенка въ семьѣ, общеупотребительный способъ картинокъ предметовъ, начинающихся по буквамъ, — есть самый лучшій (1 кн., стр. 167). Значитъ, учить дитя грамотѣ по азбукѣ съ картинками хорошій методъ.

Трудно, конечно, съ этимъ согласиться, какъ трудно и вообще согласиться, чтобы при обученіи грамотѣ каждый способъ былъ хорошъ, лишь бы дитя при немъ не скучало, — трудно потому, что это требованіе противорѣчитъ основнымъ положеніямъ методики, — чтобы способъ обученія каждому предмету способствовалъ умственному развитію ребенка и чтобы онъ легко быстро велъ къ своей цѣли, къ усвоенію преподаваемаго предмета, — что можно найти такой способъ обученія, хотя-бы грамотѣ (картиночной, напр.), при которомъ дитя скучать, пожалуй, не будетъ, но который тѣмъ не менѣе не будетъ удовлетворять вышеприведеннымъ основнымъ началамъ методики. Способъ обученія грамотѣ посредствомъ картинъ есть улучшенный и облегченный буквосочетательный способъ, который методика не можетъ признать раці-

ональнымъ и хорошимъ, недостатки котораго слишкомъ извѣстны, чтобы о нихъ нужно было говорить.

Способъ обученія грамотѣ по картинкамъ гр. Толстой предлагаетъ только для обученія одного ученика, и особенно для ребенка въ семьѣ; для школы же онъ предлагаетъ другой методъ.

Послѣ азбуки съ картинками у гр. Толстого помѣщены склады: ба, ча, га, бла, пла, бска, вzды, бстро, бздна, бъ, къ, кнь, гой, фуй, и т. д. Мы выписали нѣсколько образцовъ изъ каждаго отдѣленія. При чтеніи этого отдѣла азбуки гр. Толстого (занимающаго всего 3 стр. неполныхъ) читателя окончательно разбираетъ сомнѣніе о судьбѣ русскаго юношества. Неужели русскія дѣти, раздумываетъ читатель, снова всѣ поголовно должны долбить безсмысленные склады, какъ это бывало встарину, и каковая несчастная судьба не миновала многихъ дѣтей и въ настоящее время? Неужели чтеніе складовъ требуется азбукой, изданной въ 1872 г., и человѣкомъ, которому нельзя отказать въ знакомствѣ съ педагогикой? Что же это за напасть на насъ грѣшныхъ? Неужели мы доселѣ не знаемъ еще азовъ въ педагогикѣ и методика для насъ terra incognita? Обращаемся за разрѣшеніемъ недоумѣнія къ замѣткамъ для учителя и здѣсь находимъ слѣдующее: такъ называемый звуковой способъ обученія грамотѣ неудобенъ. Названіе согласныхъ по ихъ звуку почти невозможно. Такимъ названіемъ ничего не выигрывается, это только путаетъ ученика, такъ какъ произнести одинъ согласный звукъ нельзя, къ нему по необходимости приходится прибавлять полугласную ъ, которую при чтеніи и нужно откидывать. Во избѣжаніе этихъ неудобствъ графъ Толстой предлагаетъ такой методъ обученія грамотѣ въ школѣ: „пишите, говоритъ онъ учителю, мѣломъ на доскѣ, или вѣшайте на стѣнѣ изображеніе буквъ въ самыхъ большихъ размѣрахъ, такія, въ которыхъ была бы удержана только сущность фигуры каждой буквы; называйте буквы и потомъ спрашивайте... Называйте согласныя буквы всѣ безъ исключенія ихъ звукомъ съ присоединеніемъ гласной е; т. е.: бе, ве, ге, де, и т. д. Имъ на-

зывайте не эмъ, а ме; *р* не эръ, а ре; *ф* не эфъ, а фе и т. д. Послѣ того, какъ ученики стали узнавать изображенія буквъ и называть ихъ, заставляйте ихъ писать буквы, при чемъ избѣгайте требованія правильности изображенія, зависящей отъ руки, а не отъ головы ребенка. Памятливый ученикъ выучитъ этимъ способомъ всѣ буквы въ одинъ урокъ.“ Что же касается складовъ, то „простѣйшій способъ заучиванья ихъ слѣдующій: заставьте ученика на слухъ, безъ книги складывать слоги, оканчивающіеся гласною; говорите: бе, ре, а—бра; де, ре, у—дру и т. д. и заставляйте его повторять за собою. Ученикъ очень скоро привыкнетъ на слухъ откидывать ненужную гласную е. Большое количество согласныхъ въ одномъ слогѣ—*встре* и т. п. нисколько не затрудняетъ при этомъ ученика. Почти всякій ученикъ, послѣ десяти такихъ повторенныхъ за учителемъ на слухъ складовъ, уже самъ начинаетъ складывать. Вы говорите ему пе, ре, о,—и онъ прямо отвѣчаетъ про и т. д. Когда ученикъ усвоитъ себѣ вполнѣ пріемъ откидыванія на слухъ не нужной гласной е, дѣлайте съ нимъ обратное тоже на слухъ, т. е. говорите: бра—бе, ре, а; дру—де, ре, у; и ученикъ также скоро усвоитъ себѣ пріемъ на слухъ разлаганія слоговъ и прибавленія гласной е къ согласнымъ звукамъ. Тогда заставьте ученика читать и складывать то же самое по книгѣ или доскѣ, и точно также раскладывать и писать.“ (Кн. 1, стр. 167—170). Таковъ, переданный возможно коротко, методъ, который рекомендуетъ гр. Толстой въ своей азбукѣ школьнымъ учителямъ при обученіи своихъ питомцевъ грамотѣ.—Хорошъ ли этотъ методъ?

Что касается, прежде всего, возраженій гр. Толстого противъ звукового метода, то они и неосновательны и неновы. Сѣтованья о томъ, что одни согласные звуки произносить нельзя, да отчасти и не прилично, потому что это выдутъ какіе то грубые, животные звуки—подобныя сѣтованья мы уже слыхали не разъ. Еще Стефани, отцу звукового метода, дѣлались такія возраженія противниками его метода, и съ тѣхъ поръ іереміады по поводу отдѣльнаго

произношенія согласныхъ звуковъ, требуемаго звуковымъ методомъ, не прекратились, и гр. Толстой одинъ изъ многихъ, поющихъ эту жалобную пѣснь. Но уже одно то обстоятельство, что звуковой методъ распространяется все болѣе и болѣе,—конечно, видоизмѣняясь и совершенствуясь,— тогда какъ ряды его противниковъ все болѣе рѣдѣютъ, уже одно это совершенно безспорное обстоятельство показываетъ, что сѣтованія приверженцевъ старины на звуковой методъ не совсѣмъ основательны. Въ этомъ возраженіи только то справедливо, что произношеніе отдѣльныхъ согласныхъ звуковъ труднѣе, чѣмъ произношеніе ихъ съ какой нибудь гласной, напр., с. Но за то эта сравнительная трудность въ изученіи звуковъ по звуковому методу вполнѣ выкупается результатами затраченнаго труда, именно: яснымъ и отчетливымъ произношеніемъ словъ роднаго языка и хорошимъ развитіемъ голосовыхъ органовъ—великими благами. Но, можетъ быть, скажутъ: здѣсь рѣчь идетъ не о трудности, а о невозможности произносить одни согласные звуки. Но невозможности здѣсь допустить нельзя. Гр. Толстой говоритъ, что произношеніе *гъ, къ* и т. п. (т. е. однихъ согласныхъ звуковъ) *почти невозможно.* (Кн. 1, стр. 169). Куртманъ, также противникъ отдѣльнаго произношенія согласныхъ звуковъ, говоритъ: „чего стоитъ одна *трудность*, чтобы произнести *нѣкоторыя* согласныя безъ помощи гласной." (Руководство къ воспитанію и обученію, часть II, стр. 214). Такимъ образомъ дѣло въ трудности, а не въ невозможности. А баронъ Корфъ свидѣтельствуетъ („Русская начальная школа", 3 изд., стр. 105), что по его руководству, требующему произношенія звука согласныхъ буквъ отдѣльно отъ гласныхъ, обучались русскіе, малороссы, нѣмцы, греки, латыши, и нигдѣ дѣти не затруднялись произносить звуки, а часто произносили ихъ лучше взрослыхъ. Нѣтъ причинъ не довѣрять этому свидѣтельству.

Что же предлагаетъ графъ Толстой, вмѣсто звукового способа? Онъ предлагаетъ какой-то винигретъ, составленный изъ звукового способа и буквосочетательнаго. Буквамъ и складамъ, ихъ составу и разложенію онъ предписываетъ

учить на слухъ, безъ книги—пріемы звукового метода; но въ то же время гр. Толстой предписываетъ, чтобы ученики повторяли за учителомъ, что бе, ре, а—будетъ бра, де, ре, у—дру и т. д., т. е. онъ заставляетъ учениковъ учить склады—характеристическая черта буквосочетательнаго способа. Методъ обученія грамотѣ графа Толстого отъ буквосочетательныхъ отсталъ, а къ звуковымъ не присталъ; по своей же сущности онъ буквосочетательный. Это доказать не трудно. Прежде всего способъ названія согласныхъ по ихъ звуку съ присоединеніемъ гласной *е* не новъ. Его предложилъ и ввелъ Базедовъ, именно онъ прибавлялъ едва слышное е, въ родѣ французскаго нѣмого е. Само собой разумѣется, что въ свое время, во время полнаго господства азъ, буки, вѣди, глаголь и пр. реформа Базедова была важна, была значительнымъ шагомъ впередъ, значительнымъ улучшеніемъ буквосочетательнаго метода. Ученику несравненно легче, хотя, конечно, и очень еще трудно, было понять, какъ изъ сочетанія такихъ четырехъ буквъ—пе, е, ре, и о выходитъ слово перо, чѣмъ изъ сочетанія такихъ: покой, есть, арцы и онъ. Очевидно, это было значительнымъ улучшеніемъ буквосочетательнаго метода, но только улучшеніемъ, самый методъ оставался. Ученику все же было трудно понять, какъ же изъ пе, да е, ре, да о выходитъ перо; зная названія буквъ, онъ еще не могъ читать словъ, ему нужно еще было учить склады. Поэтому то и гр. Толстой, слѣдующій Базедову въ названіи буквъ, заставляетъ учениковъ учить склады. Склады вещь неизбѣжная при такомъ методѣ, безъ долбленія ихъ при немъ обойтись нельзя. Правда, онъ утѣшаетъ насъ тѣмъ, что послѣ десяти повторенныхъ на слухъ за учителемъ складовъ ученикъ самъ начнетъ складывать, научится отбрасывать ненужную е. Но дѣти вообще являются графу Толстому какими-то геніями. Памятливый ученикъ, увѣряетъ гр. Толстой, по его методу, выучивается называть и писать всѣ буквы въ одинъ урокъ; складамъ онъ выучивается послѣ сложенія десяти слоговъ, при чемъ большое количество согласныхъ въ одномъ слогѣ,—встре, напр.—

нѣсколько, будто бы, не затруднитъ ученика. Трудно этому вѣрить. Вѣрнѣе думать, что школьникамъ, обучаемымъ по методѣ гр. Толстого, долгонько придется подолбить склады, многонько придется напрасно потратить времени и усилій, прежде чѣмъ они овладѣютъ всѣми этими—встре, вздра, взгля и т. п.

Гр. Толстой, для оправданія своего метода, указываетъ на то, что и по звуковому способу при чтеніи словъ приходится откидывать полугласную ъ, которая заключается въ звукѣ согласныхъ буквъ, что, значитъ, съ этой стороны, трудности одинаковы и въ его методѣ и въ звуковомъ. На это нужно сказать, что звуковой методъ и по этой сторонѣ далеко не пара методу гр. Толстого. Прежде всего ученикъ, зная по звуковому способу названія буквъ, только въ силу этого знанія будетъ читать тѣ слоги и слова, въ которыхъ гласная стоитъ впереди согласной. Напримѣръ: слова: „онъ“, „ахъ“ и т. п. такой ученикъ прочтетъ вполнѣ вѣрно, тогда какъ по методу гр. Толстого онъ прочтетъ онеъ, ахеъ; 2) далѣе гр. Толстой, научивъ дѣтей согласныя называть съ помощію е, при чтеніи складовъ и словъ отучаетъ ихъ отъ этого, заставляетъ забывать то, о знаніи чего такъ недавно хлопоталъ. Онъ предписываетъ ученику читать встре, е не вeсетерее, какъ бы слѣдовало. Никакихъ подобныхъ хлопотъ о забвеніи того, чему ученикъ научился, по звуковому способу не полагается. 3) Мы хотимъ еще обратить вниманіе на одно обстоятельство, которому придаемъ особенное значеніе. Заставляйте, говоритъ гр. Толстой, ученика на слухъ, безъ книги складывать слоги, говорите ему: бе, ре, а—бра, де, ре, у—дру и т. д., заставляйте его повторять за собою, и ученикъ скоро привыкнетъ откидывать ненужную гласную е. Такимъ образомъ, въ чемъ же суть всего этого процесса, всего этого долбленія складовъ? Суть въ томъ, чтобы ученикъ научился отбрасывать у согласныхъ буквъ ненужный гласный звукъ, чтобы согласную букву онъ называлъ только согласнымъ звукомъ; иначе сказать, цѣль обученія та же, что и звукового метода — называніе согласныхъ буквъ од-

нимъ согласнымъ звукомъ; различіе только въ томъ, что звуковой методъ прямо идетъ къ этой цѣли, разъясняетъ и указываетъ ее ребенку, помогаетъ ему побѣдить трудность; методъ же гр. Толстого идетъ къ этой цѣли окольнымъ путемъ. Сначала онъ учитъ дѣтей называть согласныя буквы при помощи гласной, а потомъ безъ гласной; но только не говоритъ прямо объ этомъ новомъ требованіи дѣтямъ, и не облегчаетъ ихъ работу, а предоставляетъ имъ инстинктивно дойти до этого требованія и до удовлетворенія ему своими собственными силами чрезъ долбленіе складовъ. Ну скажите по чести, читатель: неужели этотъ методъ (гр. Толстого) лучше звукового метода?—По нашему мнѣнію, въ томъ и состоитъ великое преимущество звукового метода предъ всѣми другими, что онъ идетъ прямой, большой дорогой къ той цѣли, къ которой идутъ и другіе методы, но только проселками и закоулками.

Разсмотрѣніе другихъ отдѣловъ, составляющихъ содержаніе азбуки гр. Толстого, мы отлагаемъ до слѣдующаго раза.

Трудности, которыя встрѣчаются ученику, умѣющему читать гражданскія книги, при чтеніи книгъ церковно-славянскихъ, состоятъ въ нѣсколькихъ новыхъ буквахъ (*пси*, *зъло*, *кси* и др.), въ сокращеніяхъ или титлахъ и въ общемъ особенномъ строѣ языка, въ непонятности многихъ его словъ. Несмотря на эти отличія языка и азбуки церковно-славянскихъ отъ языка и азбуки русскихъ, знаніе русской грамоты весьма много облегчаетъ изученіе языка церковно-славянскаго, служитъ ему основой. Поэтому, задача раціональнаго обученія церковно-славянской грамотѣ состоитъ въ томъ, чтобы не давать ребенку разомъ всѣхъ трудностей, встрѣчающихся при чтеніи церковно-славянскихъ книгъ, но давать ихъ помаленьку, постепенно, такъ чтобы церковно-славянская грамота не представлялась ему дѣломъ совершенно новымъ, незнакомымъ, на изученіе которой слѣдуетъ потратить столько же времени и усилій, сколько потрачено на изученіе грамоты русской, чтобы занятія ею представлялись ему дальнѣйшимъ занятіемъ рус-

ской грамотой, вѣтвью изученія этой послѣдней. Хотя въ нашихъ старыхъ школахъ дѣтей очень много занимали чтеніемъ церковно-славянскимъ, тѣмъ не менѣе сборника церковно-славянскихъ статей для чтенія, который вполнѣ бы удовлетворялъ изложеннымъ выше педагогическимъ требованіямъ, не было, какъ его нѣтъ и до сихъ поръ (мы исключаемъ маленькую брошюрку „церковная грамота", изданную борзенскимъ земствомъ, которая представляетъ чуть ли не первую серьезную попытку составить сборникъ статей для церковно-славянскаго чтенія, удовлетворительный въ педагогическомъ отношеніи). При такой скудости русской педагогической литературы въ разсматриваемомъ отношеніи, сборникъ церковно-славянскихъ статей, помѣщенный въ азбукѣ гр. Толстого, заслуживаетъ вниманія. По нашему мнѣнію, онъ много можетъ помочь нашимъ школамъ въ ихъ нуждѣ. Трудности обученія церковно-славянскому языку расположены здѣсь довольно постепенно.

Азбука изучается не по таблицѣ, а на чтеніи начальнаго отрывка изъ Несторовой лѣтописи, которая печатается въ двухъ параллельныхъ текстахъ: славянскомъ и русскомъ. Сначала и славянскій текстъ лѣтописи печатается русскимъ шрифтомъ, за исключеніемъ одной буквы, затѣмъ къ ней присоединяется другая, которая также уже начинаетъ печататься по-славянски, затѣмъ помаленьку третья, четвертая и до конца азбуки, такъ что въ концѣ весь отрывокъ печатается славянскимъ шрифтомъ. Такимъ образомъ ученикъ начинаетъ свое ученье славянскому языку тѣмъ, что читаетъ на немъ—пріемъ очень хорошій. Незнакомыя буквы встрѣтятся не съ самаго начала отрывка и не разомъ, вслѣдствіе чего ученикъ можетъ усвоить ихъ легко, его увѣренность въ успѣхѣ сохраняется. За отрывкомъ изъ Несторовой лѣтописи слѣдуетъ отрывокъ изъ четьи-минеи, въ которомъ нѣтъ никакихъ новыхъ трудностей, кромѣ, разумѣется, новыхъ славянскихъ словъ и оборотовъ, которыя поясняются, съ одной стороны, параллельнымъ русскимъ переводомъ, и съ другой подстрочными примѣчаніями. Титла встрѣчаются въ первый разъ при чтеніи первой главы книги бытія, помѣщенной вслѣдъ за

отрывкомъ изъ четьи-минеи. Статьи для церковно-славянскаго чтенія содержатся во всѣхъ четырехъ книгахъ азбуки. Онѣ обыкновенно состоятъ изъ отрывковъ изъ Несторовой лѣтописи, четьи-минеи, библіи — ветхаго и новаго завѣтовъ. Въ первой книгѣ, кромѣ того, помѣщены: молитва Господня, сумволъ вѣры и десять заповѣдей. Текстъ вездѣ параллельный, въ первыхъ двухъ книгахъ съ подстрочными примѣчаніями. Выборъ статей довольно разнообразный и, по нашему мнѣнію, довольно удачный. довольно примѣнимый къ дѣтскому возрасту. Впрочемъ, этими словами мы не хотимъ сказать, чтобы сборникъ гр. Толстого вполнѣ разрѣшалъ вопросъ о педагогическомъ сборникѣ статей для церковно-славянскаго чтенія. И въ сборникѣ гр. Толстого есть свои недостатки. Къ нимъ нужно отнести: большое количество географическихъ именъ, — странъ, городовъ, племенъ, встрѣчающихся въ начальномъ отрывкѣ изъ Несторовой лѣтописи, по которому изучается славянская азбука. Дѣлать поясненія ко всѣмъ этимъ именамъ—очень длинная исторія; оставлять безъ объясненія — неудобно. Въ самой же Несторовой лѣтописи можно найти отрывокъ болѣе подходящій къ цѣли; титлы даны разомъ въ значительномъ количествѣ (4 въ первыхъ двухъ стихахъ); 3) отрывкамъ изъ новаго завѣта дано мало мѣста. Чудеса и притчи Христовы, чудесная дѣятельность апостоловъ очень интересуютъ дѣтей, разсказъ о нихъ подъ стать дѣтскому возрасту: 4) въ педагогическомъ сборникѣ церковно-славянскихъ статей желательно бы видѣть болѣе употребительныя домашнія молитвы и церковныя пѣснопѣнія, съ русскимъ же переводомъ—нужда этого довольно понятна.

Значительную часть азбуки гр. Толстого составляетъ сборникъ статей для русскаго чтенія, а самую значительную часть этого сборника (по объему)—басни Езопа, затѣмъ слѣдуютъ индѣйскія, разсказы американскіе, народные русскіе, разсказы изъ Плутарха, Геродота и т. д. Довольно разсказовъ или вновь написанныхъ или передѣланныхъ самимъ авторомъ. Кромѣ этого басне-повѣствовательнаго элемента, есть еще нѣсколько популярныхъ естественно-на-

учныхъ разсказовъ и нѣсколько былинъ. Что прежде всего бросается въ глаза при разсматриваніи статей для русскаго чтенія, такъ это громадный перевѣсъ басенъ и различныхъ повѣствованій, разсказовъ, надъ всѣми другими элементами естественно-научнымъ, историческимъ и чисто-поэтическимъ (стихотворнымъ). Если мы сравнимъ въ этомъ отношеніи азбуку гр. Толстого съ лучшими, имѣющимися у насъ въ настоящее время, книгами для чтенія: Водовозова, Ушинскаго (Дѣтскій міръ), Паульсона, то легко замѣтимъ указанную особенность въ азбукѣ гр. Толстого. И нельзя сказать, чтобы эта особенность возвышала достоинства книги гр. Толстого; совсѣмъ напротивъ. Какъ вредно давать дѣтямъ читать статьи выше ихъ пониманія, также вредно удалять изъ книги для чтенія серьезныя, научныя статьи, доступныя ихъ пониманію, предлагать имъ умственную пищу въ видѣ басенъ и сказокъ, когда они могутъ справиться съ болѣе крѣпкою и питательною пищею. Исключая отрывки Несторовой лѣтописи (которыя не Богъ знаетъ какъ велики) и разсказъ объ Ермакѣ, историческихъ статей въ азбукѣ совсѣмъ нѣтъ, если не относить сюда такіе легендарные разсказы, какъ основаніе Рима, Поликратъ самосскій, какъ гуси Римъ спасли и т. п. Статей естественно-научнаго характера также не много, и онѣ очень не велики, всего во всѣхъ 4 книгахъ азбуки небольшихъ статеекъ около 20. Главнѣйшій предметъ ихъ— теплота (3 статейки), магнитъ (три же), газы (двѣ) и т. п. Естественно-научныхъ статей о животныхъ, растеніяхъ, географическихъ описаній или совсѣмъ нѣтъ или очень недостаточно. Чисто поэтическій элементъ (стихотворный) въ азбукѣ гр. Толстого чрезвычайно тощъ, скуденъ; онъ весь заключается въ четырехъ былинахъ и пѣснѣ про Журия; въ азбукѣ графа нѣтъ ни Кольцовскихъ пѣсенъ, ни Крыловскихъ басенъ, нѣтъ стиховъ ни Лермонтова ни Пушкина. Важное воспитательное значеніе поэзіи необходимо требуетъ, чтобы поэтическому элементу въ каждой книгѣ для чтенія отводилось подобающее ему мѣсто, какъ это и есть въ лучшихъ, выше поименованныхъ книгахъ для

чтенія. Графъ же почему то налегъ особенно на Езопа, а Кольцова, Крылова, Пушкина и другихъ пропустилъ; тогда какъ основное педагогическое требованіе отъ книги для чтенія состоитъ въ томъ, чтобы она состояла изъ отрывковъ сочиненій лучшихъ отечественныхъ писателей.

Другой существенный недостатокъ статей для чтенія гр. Толстого—это *отсутствіе системы въ ихъ расположеніи.* По мѣрѣ того, какъ школьникъ преуспѣваетъ въ школьной премудрости и возрастѣ, и статьи для чтенія ему нужно предлагать серьезнѣе и серьезнѣе. Сначала эти статьи должны быть коротки, не велики по объему, и просты по мысли и языку, сообразно невысокому умственному развитію читающаго. Съ развитіемъ же ребенка и статьи должны измѣняться; по объему онѣ постепенно должны дѣлаться больше, по мысли глубже и серьезнѣе, по языку мало помалу приближаться къ языку популярныхъ научныхъ статей. Такой порядокъ обыкновенно и наблюдается въ книгахъ для чтенія, такъ какъ это дѣло очень важное, и чѣмъ лучше книга для чтенія, тѣмъ строже она выдерживаетъ это требованіе. Не то мы видимъ въ азбукѣ гр. Толстого. Въ каждой книгѣ его азбуки статьи для чтенія открываются Езоповыми баснями, затѣмъ идутъ различные разсказы и статейки, и отдѣлъ заканчивается обыкновенно былиной. Вслѣдствіе этого школьникъ, прочитавъ, напримѣръ, въ третьей книгѣ довольно длинный (10 страница) живой и серьезный по мысли разсказъ „Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ“, прочитавъ въ этой же книгѣ серьезныя по содержанію статейки о сырости, льдѣ, водѣ и парѣ, о кристаллахъ и т. п., въ 4 книгѣ снова принимается за Езоповы басни въ нѣсколько строкъ и не особенно серьезныя по мысли. Примѣръ, указанный нами, не единственный. Такой недостатокъ есть необходимое слѣдствіе того порядка, въ которомъ помѣщены статьи для чтенія гр. Толстымъ.

Къ достоинствамъ статей для чтенія гр. Толстого нужно отнести слѣдующія: 1) извѣстно, что изучивъ всѣ звуки азбуки, школьники читаютъ еще очень медленно. Все вни-

маніе ихъ за это время поглощается процессомъ соединенія звуковъ, такъ что на содержаніе читаемаго имъ часто нѣтъ времени обратить вниманіе. Даже читая послѣдніе слоги какого-нибудь длиннаго слова, они забываютъ предшествующіе, и произносятъ совсѣмъ другое слово, только сходное съ читаемымъ по послѣднимъ звукамъ. Паульсонъ въ одной изъ статей въ „Учителѣ“ свидѣтельствуетъ, что при немъ одинъ школьникъ, добравшись до послѣднихъ слоговъ слова „добродѣтель“, все слово прочелъ *пріятель*. Мы сами слышали, какъ одинъ ученикъ, читая такое короткое и нетрудное слово, какъ „баня“, и затруднившись чтеніемъ послѣдняго слога, забылъ, во время разбора этого послѣдняго, предшествующій слогъ, и все слово прочелъ уже не баня, а *няня*. Понятное дѣло, что сознательное прочтеніе разсказа въ 5 строкъ дѣло очень трудное для такихъ чтецовъ, а нерѣдко и невозможное. А между тѣмъ наши книги для чтенія или прямо начинаютъ разсказами въ 5—10 строкъ, или очень скоро переходятъ къ нимъ. Поэтому нельзя не одобрить гр. Толстого за то, что онъ помѣстилъ на цѣлыхъ 11 стр. 1 кн. пословицы и поговорки въ одну и полторы строки, и небольшія, въ нѣсколько строкъ, загадки и разсказцы на слѣдующихъ 30 страницахъ: это вполнѣ педагогично. Даже полезно помѣщать въ началѣ книги для чтенія отдѣльныя слова, только съ надлежащимъ выборомъ, какъ это и выполнено Ушинскимъ въ его Родн. Словѣ; 2) педагогично также, для удобнѣйшаго обученія школьниковъ правильному выговору словъ и ихъ письму и вообще грамматикѣ, печатаніе въ нѣкоторыхъ отдѣлахъ книги для чтенія тѣхъ буквъ, которыя произносятся въ словахъ не такъ, какъ пишутся, вдойнѣ, т. е.,— какъ онѣ пишутся, и какъ произносятся,—печатанье особымъ шрифтомъ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ буквъ ѣ и е,— этого камня преткновенія въ русской грамматикѣ—предлоговъ и т. п., что и сдѣлано гр. Толстымъ въ его азбукѣ; 3) нѣкоторыя изъ статей для чтенія, или вновь составленныхъ гр. Толстымъ или же имъ передѣланныхъ, дѣйствительно хороши, что не всегда удается составителямъ. Какъ

на примѣръ, мы укажемъ на слѣдующія: Шелковичный червь, Кавказскій плѣнникъ, Охота пуще неволи, Лисій хвостъ (IV кн.), Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ (III кн.).

Намъ остается сдѣлать нѣсколько замѣчаній относительно послѣдняго отдѣла азбуки гр. Толстого, именно обученія ариѳметикѣ. Наши замѣчанія будутъ коротки, и вотъ почему: обученіе ариѳметикѣ наравнѣ съ обученіемъ родному языку и другимъ предметамъ съ конца прошлаго столѣтія подверглось въ Германіи радикальнымъ измѣненіямъ. Прежде всѣхъ выступилъ съ своими реформаторскими идеями относительно обученія ариѳметикѣ Песталоцци, дѣятельность котораго и составляетъ новый, второй, періодъ въ исторіи методики ариѳметики. Послѣ Песталоцци замѣчательнѣйшими труженниками по части улучшенія способовъ преподаванія ариѳметики были: Кранке, Дистервегъ, Генчель и Грубе. Ихъ труды составляютъ третій періодъ въ исторіи методики ариѳметики, и они лежатъ въ основѣ современнаго способа обученія ариѳметикѣ. Способъ обученія гр. Толстого ариѳметикѣ есть самый старый способъ, допотопный, до песталоцціевскій. Онъ состоитъ въ томъ, что обученіе ариѳметикѣ начинается обученіемъ счисленію до высшихъ разрядовъ нумераціи (у графа до милліоновъ и притомъ разомъ по счисленію арабскому, римскому, славянскому и на счетахъ). Затѣмъ шли сложеніе, вычитаніе, умноженіе и дѣленіе, какъ это есть и у гр. Толстого; обученіе этимъ дѣйствіямъ начиналось опредѣленіемъ этихъ дѣйствій, какъ это и есть у гр. Толстого; числа брались всегда отвлеченныя, задачъ было мало (тоже у гр. Толстого). Современный способъ обученія ариѳметикѣ вовсе не похожъ на этотъ старинный. Начинать обученіе ариѳметикѣ обученіемъ счисленію до билліоновъ признается нынѣ нераціональнымъ; въ первый годъ занятія ариѳметикой по современному методу изучаются или первыя десять чиселъ или первыя 20; во второй отъ 20 до 100; въ третій отъ 100 до высшихъ разрядовъ нумераціи; ариѳметическія дѣйствія надъ числомъ проходятся (практическимъ путемъ) не послѣдовательно одно за другимъ, а совершаются всѣ надъ каждымъ числомъ; теоретическія же обобщенія и опредѣленія ихъ даются

только послѣ изученія чиселъ первой сотни; въ основу преподаванія положена наглядность; множество практическихъ примѣровъ и задачъ считаются необходимыми и пр. Ничего этого у гр. Толстого нѣтъ. Спрашивается: почему? Считаетъ ли гр. Толстой новый методъ неудовлетворительнымъ, а старый хорошимъ? Уже ли онъ не знаетъ новыхъ методовъ? Изъ наставленій для учителя этого вопроса рѣшить нельзя; гр. Толстой такъ просто говоритъ учителю: учи по моему и баста. О новыхъ методахъ нѣтъ и помину, какъ будто бы ихъ и на свѣтѣ не было. Впрочемъ, послѣднее предположеніе, вѣроятно, не вѣрно; кромѣ того, что графъ, вѣроятно, знакомъ съ нѣмецкой литературой по этому предмету, до изданія его азбуки у насъ на русскомъ языкѣ явились и получили широкое распространеніе книги, въ которыхъ подробно излагались новые методы обученія ариѳметикѣ, и которыхъ гр. Толстой едва ли могъ не знать. Для примѣра мы укажемъ на ариѳметику по Грубе, Паульсона и методику ариѳметики Евтушевскаго. Совершенное игнорированіе новыхъ методовъ обученія ариѳметикѣ гр. Толстымъ остается объяснить только пословицей: у всякаго барона (вѣроятно, и у всякаго графа) своя фантазія. Хочу, молъ, учу такъ, а не хочу—не учу. Фантазіи же, будутъ ли онѣ графскія или баронскія (это все равно),—серьезному разбору не подлежатъ.

Если мы подведемъ итогъ всему, что сказали объ азбукѣ графа Толстого, то получимъ слѣдующіе результаты: азбука гр. Толстого по изложеннымъ въ ней взглядамъ на методы обученія русской грамотѣ и ариѳметикѣ вполнѣ несостоятельна. По этимъ отдѣламъ она можетъ представлять *цѣнный вкладъ* въ небогатую русскую педагогическую литературу развѣ только въ томъ отношеніи, что азбука по цѣнѣ своей (2 р.) для нашихъ бѣдныхъ школъ *дѣйствительно довольно цѣнна*. Изъ находящихся же въ азбукѣ сборниковъ статей для русскаго и церковно-славянскаго чтенія учителю есть что позаимствовать.

Изъ „Современности" 1873 г.

* * *

*) Прошу васъ дать мѣсто въ уважаемой вашей газетѣ моему заявленію, относящемуся до изданныхъ мною четырехъ книгъ подъ заглавіемъ *Азбука*.

Я прочелъ и слышалъ съ разныхъ сторонъ упреки моей *Азбукѣ* за то, что я, будто бы не зная или не хотя знать вводимаго нынче повсемѣстно *звуковаго способа*, предлагаю въ своей книгѣ старый и трудный способъ *азовъ* и *складовъ*. Въ этомъ упрекѣ есть очевидное недоразумѣніе. *Звуковой* способъ мнѣ не только хорошо извѣстенъ, но едва ли не я первый привезъ его и испыталъ въ Россіи 12 лѣтъ тому назадъ, послѣ своей поѣздки по Европѣ съ цѣлію педагогическаго изученія. Испытывая тогда и нѣсколько разъ потомъ обученіе грамотѣ по звуковому методу, я всякій разъ приходилъ къ одному выводу—что этотъ методъ, кромѣ того что противенъ духу русскаго языка и привычкамъ народа, кромѣ того что требуетъ особо составленныхъ для него книгъ, и кромѣ огромной трудности его примѣненія и многихъ другихъ неудобствъ, о которыхъ говорить здѣсь не мѣсто, неудобенъ для русскихъ школъ, что обученіе по немъ трудно и продолжительно, и что методъ этотъ легко можетъ быть замѣненъ другимъ. Этотъ-то другой методъ, состоящій въ томъ, чтобы называть всѣ согласныя съ гласною буквой *е* и складывать *на слухъ*, безъ книги, и былъ мною придуманъ еще 12 лѣтъ тому назадъ, употребляемъ мною лично во всѣхъ моихъ школахъ и, по собственному ихъ выбору, всѣми учителями школъ, находившихся подъ моимъ руководствомъ, и всегда съ одинаковымъ успѣхомъ. Этотъ-то пріемъ я и предлагаю въ своей *Азбукѣ*. Онъ имѣетъ только внѣшнее сходство со способомъ азовъ и складовъ, въ чемъ легко убѣдится всякій, кто дастъ себѣ трудъ прочесть руководство для учителя въ моей *Азбукѣ*. Способъ этотъ отличается отъ всѣхъ другихъ извѣстныхъ мнѣ пріемовъ обученія грамотѣ особенно тѣмъ, что по немъ ученики выучиваются грамотѣ гораздо скорѣе, чѣмъ по всякому другому: способный ученикъ выучивается въ 3, 4 урока хо-

*) „Московскія Вѣдомости" 1873 г., № 110. Письмо къ издателямъ Л. Льва Толстого.

медленно, но правильно читать, а неспособный—не болѣе какъ въ 10 уроковъ. Поэтому всѣхъ тѣхъ, которые утверждають, что *звуковой* способъ есть самый лучшій, быстрый и разумный, я прошу сдѣлать только то, что я дѣлалъ неоднократно, что я также предложилъ Московскому Комитету Грамотности сдѣлать публично, то-есть сдѣлать опытъ обученія нѣсколькихъ учениковъ по тому и другому способу. Дѣло обученія грамотѣ есть дѣло почти практическое, и показать лучшій и удобнѣйшій пріемъ обученія грамотѣ можетъ только опытъ, а не разсужденія, а потому всѣхъ тѣхъ, кого должно интересовать и интересуетъ дѣло грамотности, я прошу, до произнесенія рѣшенія, сдѣлать опытъ. Самый процессъ обученія грамотѣ есть одно изъ ничтожнѣйшихъ дѣлъ во всей области народнаго образованія, какъ я это уже высказывалъ и въ издаваемомъ мною журналѣ 12 лѣтъ тому назадъ и въ наставленіи для учителя въ изданной недавно *Азбукѣ*, но и въ этомъ ничтожномъ относительно дѣлѣ для чего идти хитрымъ и труднымъ путемъ *звуковою* способа, когда того же самаго можно достигнуть проще и скорѣе?

Прошу принять увѣреніе, и пр.

Гр. Левъ Толстой.

* * *

Перепечатавъ выше помѣщенное письмо гр. Л. Н. Толстого къ издателямъ „Московскихъ Вѣдомостей, редакція „Народной Школы" говоритъ:

*) Исполняя просьбу графа Л. Н. Толстого, мы обязаны сдѣлать необходимое разъясненіе по поводу его письма. Оно касается въ такой же мѣрѣ насъ, какъ и всѣхъ, чьи отзывы о своей „Азбукѣ" авторъ „читалъ или слышалъ". Нашъ отзывъ онъ прочелъ въ № 242-мъ „Голоса" за прошлый годъ.

Литературная извѣстность, какою справедливо пользуется авторъ „Дѣтства и Отрочества", „Войны и Мира" и дру-

*) „Народная Школа" 1873 г., № 10. Письмо графа Л. Н. Толстого въ редакцію газеты „Голосъ" и отвѣтъ редакціи.

гихъ произведеній, заслуженный авторитетъ педагога из Ясной Поляны и, болѣе всего, конечно, сознаваемая всѣм необходимость возможно легкаго и удобнаго способа про свѣтить темный народъ грамотою—обратили вниманіе печат на изданную, годъ назадъ, гр. Л. Толстымъ „Азбуку“. Н сколько намъ извѣстно, печать отнеслась къ этому произ веденію весьма снисходительно и почти единогласно при знала полную его несостоятельность, справедливо нахо что авторъ „Азбуки“, какъ мы говорили въ свое время является совершеннымъ реакціонеромъ въ дѣлѣ начальнаг обученія, отвергающимъ все, что въ этомъ отношеніи вы работано современною педагогіею. Главный и существен ный недостатокъ „Азбуки“ гр. Толстого заключается имен въ томъ, что авторъ совершенно отрицаетъ звуковой ме тодъ обученія чтенію, признавая его наименѣе ведущим къ цѣли и противопоставляя ему другой методъ, составля ющій смѣсь новаго со старымъ, при чемъ честь этого смѣ шенія всецѣло принадлежитъ ему самому. Графъ Толстой какъ извѣстно, воскрешаетъ старинный, никуда негодны способъ складыванія посредствомъ „азовъ“, лишь нѣсколько упрощая его: по древнему, „азбучному“, способу требова лось пріучать ребенка, къ каждому звуку присоединять сте нѣсколько другихъ, а потомъ отучать его отъ этого при соединенія; по „новому“ же способу графа Толстого, необхо димо сначала выучить ребенка присоединять къ каждом согласному звуку не нѣсколько постороннихъ, ненужных звуковъ, а одинъ, именно звукъ *е*, но, все-таки, для того чтобъ впослѣдствіи отучать ребенка отъ присоединенія этого звука! Затрудняя такимъ „новымъ“ методомъ первые шаги русскаго человѣка въ дѣлѣ грамотности, графъ Толстой остается вѣренъ самому себѣ, стараясь, насколько можно во всемъ затруднить ученику пониманіе того, что жела тельно было-бы облегчить, и довольно откровенно поучает что, напримѣръ, въ преподаваніи ариѳметики, „слѣдует избѣгать всего того, что упрощаетъ счетъ“! Предлагая так упорно „складывать на слухъ“, графъ Толстой, очевидно и теперь, какъ прежде, отвергаетъ правильность письма

„пускай его пишетъ *фсать*, вмѣсто *въ садъ*“, поучаетъ „Азбука“, и графъ Толстой все еще рекомендуетъ свои склады „на слухъ“!..

Въ № 242-мъ „Голоса“ за прошлый годъ была указана довольно подробно эта крайняя несостоятельность „Азбуки“ графа Толстого. Повторять „зады“, подобно тому, какъ это сдѣлалъ авторъ „новаго“ метода, мы не считаемъ необходимымъ. Но, въ виду той настойчивости, съ какою графъ Толстой проситъ „сдѣлать опытъ“ надъ его „Азбукою“, полагаемъ не лишнимъ привести заключительныя слова нашей рецензіи прошлаго года, подтвержденныя теперь собственнымъ письмомъ графа Толстого: „Чтобъ составить хорошую учебную книгу для чтенія, недостаточно одного литературнаго таланта, а требуется еще кое-что, чего именно и недостаетъ почтенному составителю „Азбуки“ и чего онъ упорно не хочетъ знать. Это упорство графа Толстого выразилось теперь съ новою силою: прежде онъ предлагалъ свою „Азбуку“ губернскимъ земскимъ управамъ, теперь же, не жалѣя дѣтей, надъ которыми должны быть производимы подобные педагогическіе эксперименты, и не щадя убогихъ средствъ нашихъ народныхъ школъ, авторъ настойчиво проситъ „всѣхъ тѣхъ, кого должно интересовать и интересуетъ дѣло грамотности“, произвести опытъ, быть можетъ, очень выгодный для автора „Азбуки“, но несомнѣнно убыточный для самого дѣла грамотности. Десять лѣтъ назадъ, одинъ изъ извѣстнѣйшихъ рецензентовъ того времени указалъ въ вышедшихъ въ 1864 году двухъ томахъ „Сочиненій графа Л. Н. Толстого“ довольно серьезные „промахи незрѣлой мысли“. Это были указанія, полезныя для автора „Сочиненій“; теперь, вслѣдствіе письма графа Толстого, является необходимость сдѣлать приведенныя выше указанія, полезныя для „всѣхъ тѣхъ, кого должно интересовать и интересуетъ дѣло грамотности“.

Изъ „Народной Школы“ 1873 г.

* *

„О НАРОДНОМЪ ОБРАЗОВАНІИ".

*) Авторъ „Войны и Мира" громитъ и осмѣиваетъ, такъ называемое „новое обученіе" и все, что сдѣлано для руской школы въ послѣднее время учрежденіями и лицами, близко стоящими къ дѣлу народнаго образованія: звуковой

*) Въ 9 № „Отечественныхъ Записокъ" за 1874 г. помѣщена статья граф. Льва Толстого *„О народномъ образованіи."* Статья эта, по парадоксальности ея изложенія, по громкой литературной извѣстности и талантливости ея автора-романиста, по своеобразности взгляда его на рускую школу, привлекла общественное вниманіе къ школѣ, пробудила и спавшихъ членовъ рускаго общества вообще и дремлющихъ педагоговъ въ особенности. Мы безусловно радовались бы появленію этой статьи, или этой рѣчи многоуважаемаго автора, если бы его взглядъ, хотя и проникнутый любовью къ народу, но отчасти вредный для развитія школы и дѣла народнаго національнаго образованія явился въ другое время, при другихъ обстоятельствахъ, а не теперь, когда онъ можетъ лишь сдѣлаться знаменемъ многихъ, считающихъ поворотъ назадъ единственнымъ спасеніемъ. Своимъ завѣтнымъ, но скрытымъ желаніямъ, эти многіе находятъ опору и отголосокъ во взглядахъ гр. Л Толстого; опираясь на его авторитетъ (впрочемъ болѣе беллетристическій), они начинаютъ проповѣдь, что, кромѣ буки азъ-ба и цифирнаго счета, ни школѣ ни народу ничего не нужно. Будь эта статья помѣщена на страницахъ другого журнала, не будь она подписана именемъ гр. Л. Толстого, она прошла бы незамѣтною, на автора ея указывали бы пальцемъ, какъ на лицо, разсуждающее о предметѣ, совершенно ему чуждомъ, какъ на писаніе сотрудника какой-либо покойной „Вѣсти"; но имя автора, репутація журнала, подкупаютъ читателя, усыпляютъ въ немъ критическое отношеніе къ статьѣ, позволяютъ положиться на слово автора.

Въ обществѣ, гдѣ педагогическія понятія развиты, гдѣ укоренилось сознаніе разумной школы, гдѣ школа выработала хотя главныя основы своего быта, статья гр. Л. Толстого была бы прочтена съ улыбкой скорби; у насъ же, при отсутствіи педагогическаго образованія, даже тамъ гдѣ оно должно бы быть, гдѣ даже судьями педагогическаго дѣла являются иногда люди, только когда-либо, что-либо писавшіе, а иногда и ничего не писавшіе и школы не видавшіе, когда школа только зарождается, когда она еще не умѣетъ ходить на своихъ ногахъ,—въ нашемъ обществѣ, говоримъ, съ печатнымъ словомъ должно обращаться весьма осторожно, и чѣмъ авторъ извѣстнѣе, чѣмъ болѣе онъ цѣнитъ себя, тѣмъ осторожнѣе и строже онъ долженъ относиться къ каждой своей строкѣ; давъ неправильный, хотя и легкій толчокъ, у насъ легко свалить школу и заставить ее вновь тратить силы на то, чтобы подняться на ноги. Намѣреваясь вскорѣ представить читателямъ доказательства того, что взгляды гр. Л. Тостого на народное образованіе въ ихъ основаніи не выдерживаютъ серьезной критики, мы помѣщаемъ здѣсь письмо почтеннаго дѣятеля школы Н. О. Бунакова, какъ неотразимое доказательство того, до какой степени безцеремонно обращается съ словомъ и своимъ талантомъ авторъ статьи „О народномъ образованіи".

Мы жалѣемъ о томъ, что на страницахъ нашего журнала приходится допустить слово жесткое, но затрудняемся подобрать слово болѣе мягкое и равносильное выраженію нашего уважаемаго сотрудника. Ред.

„Семья и Школа" 1874 года, № 10, кн. II. „Письмо къ редактору по поводу статьи гр. Л. Толстого". Н. Бунакова.

способъ обученія грамотѣ, наглядное обученіе, ариѳметику г. Евтушевскаго, учительскія семинаріи, увеличеніе содержанія учителямъ, постройку хорошихъ зданій для школъ и пр. и пр. и пр. Между прочимъ отъ него досталось и мнѣ, какъ автору „Обученія грамотѣ по звуковому способу“ и „Роднаго языка“. Я не думаю, чтобы нужно было защищать противъ нападеній гр. Толстого новое обученіе и тѣ улучшенія въ школьномъ дѣлѣ, которыя замѣчаются у насъ въ послѣднее время. Но нельзя обойти молчаніемъ ту *ложь*, которою съ начала до конца проникнута статья гр. Толстого, написанная увлекательно, остроумно и такимъ прекраснымъ языкомъ, какимъ умѣетъ писать одинъ только авторъ „Войны и Мира“: ложь, облеченную въ такую форму, нельзя оставлять безъ вниманія. Буду кратокъ, насколько возможно.

Ложь, которою проникнута статья, заключается, во-первыхъ, въ фальшиво-идеальномъ воззрѣніи на народъ; во вторыхъ, въ намѣренномъ искаженіи смысла той теоріи обученія, которая гр. Толстому не нравится, и чужихъ словъ, принадлежащихъ авторамъ, которыхъ онъ не одобряетъ; въ третьихъ, въ поверхностномъ отношеніи съ высока къ чужимъ трудамъ и въ неумѣренномъ самоуваженіи.

Фальшиво-идеальное воззрѣніе на народъ состоитъ въ томъ, будто русскій человѣкъ („мужичокъ“, какъ говаривали подобные идеалисты встарину) уже въ годы перваго дѣтства знаетъ и понимаетъ гораздо больше, нежели всякій другой человѣкъ, а особенно нѣмецъ. „Можетъ быть, дѣти готентотовъ, негровъ, можетъ быть, иныя нѣмецкія дѣти не знаютъ того, что имъ сообщаютъ въ такихъ бесѣдахъ (рѣчь о первыхъ бесѣдахъ съ вновь поступившими дѣтьми элементарной школы): но русскія дѣти, кромѣ блаженныхъ, всѣ, приходя въ школу, знаютъ не только, что внизъ, что вверхъ, что лавка, что столъ, что два, что одинъ и т. под., но, по моему опыту, крестьянскія дѣти, посылаемыя родителями въ школу, всѣ умѣютъ хорошо и правильно выражать мысли, умѣютъ понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знаютъ считать до 20 и болѣе“. Эта идеальная теорія о необыкновенныхъ свойствахъ

русскаго человѣка не новость. Гр. Л. Толстой говоритъ о собственномъ опытѣ. Не смѣю его опровергать. Но мой собственный опытъ, продолжающійся 19 лѣтъ, въ теченіе которыхъ я имѣлъ дѣло съ дѣтьми городскими и сельскими, на сѣверѣ, на югѣ и въ средней полосѣ Россіи, говоритъ другое. Я тоже могъ бы сослаться на мой опытъ, но это значило бы идти тѣмъ же путемъ личнаго авторитета, которымъ идетъ гр. Толстой. Поэтому я приведу показанія другихъ лицъ, близость которыхъ къ народу не подлежитъ сомнѣнію. Вотъ показанія народныхъ учителей Костромской губерніи (преимущественно изъ воспитанниковъ духовной семинаріи: ихъ близости къ народу не отрицаетъ и самъ гр. Толстой): „Поступающія въ школу дѣти являются съ грубыми привычками, дикими понятіями и крайне-скудными знаніями, часто не знаютъ имени отца и матери, не умѣютъ креститься, не различаютъ правой и лѣвой руки, не знаютъ числа ногъ у своей собаки, не умѣютъ сосчитать числа пальцевъ на рукѣ“. (Доклады губернской управы 1873 г.). Вотъ слова барона Корфа, который всѣмъ извѣстенъ, какъ человѣкъ близкій къ народу и къ народной школѣ: „не менѣе того (разновременности поступленія дѣтей въ школу) задерживаются успѣхи школьнаго обученія плохою домашнею подготовкою крестьянскихъ дѣтей“. Слѣдуетъ характеристика умственнагно развитія взрослыхъ крестьянъ. „Ребенокъ, прожившій въ такой семьѣ, со дня рожденія, десять лѣтъ, можетъ получить лишь самое жалкое развитіе, тѣмъ болѣе жалкое, что жизнь его въ селѣ протечетъ до такой степени однообразно, соприкасаясь съ такимъ ограниченнымъ числомъ предметовъ, что и внѣшнія впечатлѣнія не возбудятъ въ немъ мышленія. Спросите ученика, только что поступившаго въ школу, о томъ, какъ его фамилія, который ему годъ, гдѣ у него правая и лѣвая рука, что больше: аршинъ или сажень, какъ называются различныя части тѣла — и не только десятилѣтнія дѣти, но и четырнадцатилѣтнія очень часто не дадутъ вамъ отвѣта: такова ихъ домашняя подготовка. Но и можетъ ли она быть иною?!!. и т. д. („Русская начальная школа“, стр. 71). Я могъ бы привести еще не мало показаній, вынесенныхъ изъ непо-

средственныхъ наблюденій, что русскій крестьянскій ребенокъ 7—8 лѣтъ такъ же бѣденъ понятіями и словами, какъ и всякій, и вовсе не представляетъ исключенія. Ничего тутъ обиднаго для русскаго человѣка нѣтъ. Иначе и быть не можетъ. Вѣдь, и взрослый русскій крестьянинъ не богатъ понятіями и словами,—съ этимъ согласится всякій, кто относится къ народу безъ предвзятой идеальной теоріи, а крестьянскій ребенокъ, конечно, въ этомъ отношеніи еще бѣднѣе взрослаго. Собственно говоря, тутъ и доказывать нечего. Надо быть крайнимъ фантазеромъ, чтобы утверждать, будто русскій человѣкъ 7-ми лѣтъ умѣетъ хорошо и правильно выражатъ мысли. Это все равно, что утверждать, будто русскій человѣкъ 7 лѣтъ бываетъ того же роста, какъ нѣмецъ 27. Пора бы, кажется, перестать обманывать себя и другихъ безплодными толкованіями объ исключительныхъ свойствахъ русскаго человѣка: кажется, безплодность этой похвальбы достаточно испытана, и едвали кому придетъ въ голову въ настоящее время утверждать, что обученіе русскихъ дѣтей, какъ обладающихъ какими то исключительными свойствами, должно быть построено на какихъ то особенныхъ, а не на общечеловѣческихъ началахъ. —Признаніе необходимости для русской школы общечеловѣческихъ началъ не исключаетъ необходимости народной разработки этихъ началъ, какую мы и находимъ, напр., въ „Родномъ Словѣ“ Ушинскаго.

Какъ относится гр. Толстой къ теоріи обученія, которая ему не нравится, какъ обращается съ чужимъ трудомъ и чужими словами, видно изъ слѣдующихъ примѣровъ. Ушинскій, бар. Корфъ, г. Миропольскій, свящ. Блиновъ и всякій авторъ руководства для элементарнаго обученія, въ томъ числѣ и я. совѣтую учителю, прежде нежели приступить къ обученію грамотѣ, познакомиться съ дѣтьми, ободрить ихъ, сообщить имъ нѣкоторыя необходимыя понятія, какъ правая и лѣвая рука и т. под. Вотъ мои подлинныя слова *): Слѣдуетъ замѣтить, что *первые уроки* въ

*) Привожу ихъ по той простой причинѣ, что ихъ избралъ гр. Толстой для своихъ упражненій въ исключеніи и извращеніи чужихъ словъ.

школѣ необходимо посвятить предварительному ознакомленію съ дѣтьми, чтобы учитель зналъ, съ кѣмъ имѣетъ дѣло, и дѣти освоились съ новой обстановкой, огляделись, узнали главные порядки школьнаго обученія и привели въ сознаніе такія начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ урокахъ, какъ то—правая и лѣвая сторона, вправо и влѣво, вверху и внизу и т. д.“ („Обученіе грамотѣ“, стр. 5). Повидимому, ничего не можетъ быть проще и естественнѣе. Но то выходитъ въ статьѣ гр. Толстого: опираясь на эти самыя слова, онъ утверждаетъ, для пущаго осмѣянія новаго обученія, что по новой теоріи надо *нѣсколько мѣсяцевъ* толковать дѣтямъ, что верхъ, что низъ. Выходитъ, конечно, безсмыслица, но кто же изобрѣтатель этой безсмыслицы, какъ не самъ гр. Толстой? Словомъ, гр. Толстой не поскупился на всевозможное извращеніе чужихъ словъ, часто взятыхъ имъ отрывочно, безъ связи съ цѣлымъ изложеніемъ, лишь бы написать карикатуру на обученіе, которое имъ не одобряется. Наприм., излагая историческій очеркъ идеи нагляднаго обученія и говоря о Песталоцци, я, между прочимъ, привожу слова послѣдняго: „Пусть кто нибудь, жившій среди простого народа, опровергнетъ мои слова, что нѣтъ ничего труднѣе, какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчитъ. Швейцарскіе священники подтверждаютъ, что когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что ему говорятъ, а священники не понимаютъ, что говоритъ народъ и т. д.“... („Родн. яз.“, стр. 10). Гр. Толстой выхватываетъ этотъ отрывокъ, поучая при этомъ меня, что слова Песталоцци относятся къ швейцарскому, а не къ русскому населенію, и подсмѣиваясь надъ моей наивностью, какъ будто я привожу эти слова не въ историческомъ очеркѣ, а именно примѣняя къ русскому народу. Выходитъ, что я въ самомъ дѣлѣ препанвный человѣкъ. Еще примѣръ. Связывая обученіе грамотѣ съ наглядными уроками, я высказываю мысль, что предметы для наглядныхъ бесѣдъ лучше всего брать изъ окружающей природы, и даю примѣрный выборъ

такихъ предметовъ: оса, сорока, сусликъ и пр. При этомъ я совершенно ясно говорю: „нѣсколько *мѣстныхъ* животныхъ“... и пр. („Род. яз.“, стр. 21); „иное содержаніе и расположеніе предметныхъ уроковъ, иное содержаніе постепеннаго чтенія... и т. д. не только возможно. но и желательно“. („Род. яз.“, стр. 54). Гр. Толстой утверждаетъ, что сусликъ—любимецъ новаго обученія, и смѣется, что безъ суслика новое обученіе не можетъ шагу ступить. Очень естественно, что рядомъ съ такимъ отношеніемъ къ дѣлу и къ чужому труду у гр. Толстого уживается преувеличенное самоуваженіе, доходящее до послѣдней крайности. Онъ такъ и сыплетъ голыми приговорами. словами—„безобразіе“, „безсмыслица“ и т. под. Дѣтскіе сады. по его мнѣнію, одно изъ безобразнѣйшихъ изобрѣтеній новой педагогіи,—почему?—того гр. Толстой не объясняетъ. -„Народъ, въ настоящую минуту жаждущій образованія, поэтически говоритъ онъ, какъ изсохшая трава жаждетъ воды, готовый принять его, просящій его,—вмѣсто хлѣба, получаетъ камень“: этотъ камень—всѣ труды людей и учрежденій, посвятившихъ свои силы дѣлу народнаго образованія, а этотъ хлѣбъ, котораго жаждетъ народъ „Азбука“ гр. Толстого, которую притомъ долженъ преподнести народу непремѣнно дешевенькій учитель изъ неокончившихъ семинаристовъ и вознаграждаемый только за лѣтніе мѣсяцы *). Почему это такъ? Опять отвѣта на этотъ вопросъ въ статьѣ гр. Толстого не находимъ. Вѣра въ свою непогрѣшимость обуяла его до послѣдней крайности. Не въ защиту своихъ работъ (не съ этою цѣлью я взялся за перо), а для подтвержденія моей мысли упомяну о нѣкоторыхъ замѣчаніяхъ гр. Толстого на книжки, приложенныя къ моему „Обученію грамотѣ“. Гр. Толстой находитъ въ нихъ „рядъ сплошныхъ ошибокъ противъ языка“ и на этотъ разъ подтверждаетъ свое мнѣніе доказательствами. Я этому очень радъ, потому что, наконецъ, представляется случай познакомиться съ силой доказательствъ этого гро-

*) Таково мнѣніе гр. Толстого: желающіе пусть справятся съ 9 № „Отеч. Зап.“

мовержца. Эти доказательства состоятъ въ слѣдующемъ: у меня употреблено слово „*косари*", вмѣсто „косцевъ", тогда какъ косарь есть или орудіе или продавецъ косъ; у меня *лиска* не уничзительное отъ Елисавета, а уменьшительное *лиса*; я употребляю неизвѣстныя, мною выдуманныя слова— *пекарка*, *истопка*. Какъ это смѣло, авторитетно! Между тѣмъ, Кольцовъ, единственный русскій народный поэтъ, называетъ свое стихотвореніе „*Косарь*", разумѣя подъ этимъ словомъ не орудіе и не продавца косъ, а именно человѣка, который коситъ; также употребляетъ это слово Ушинскій въ 2-й ч. „Родного Слова" и въ 1-й „Дѣтскаго Міра". Между тѣмъ, въ „Толковомъ Словарѣ" Даля, который всѣми признается несомнѣннымъ знатокомъ русскаго народнаго языка, находимъ: Косарь, косецъ, косовщикъ, пск., тв.. кто коситъ траву. работаетъ косою... Косецъ, смолен. разбойникъ, грабитель по дорогамъ (я также могъ бы упрекнуть гр. Толстого въ незнаніи русскаго языка; „у него—молъ *косецъ*, вмѣсто *косарь*, тогда какъ косецъ-разбойникъ"): выпускъ 7, стр. 781. *Лиса*, *лисица*, *лисъ*, *лиска*, *лисочка*. „*Лиска*—лиса, подбрюшьице лазоревое, гребетъ бобромъ, на пескѣ ползкомъ, по водѣ плавкомъ? (загадка: лодка): вып. 8-й, стр. 855. *Пекчи*, сѣв., в., зап., *печь*, ю. *Пекарь*, м., *пекарка*, ж. (отъ гл. печь), хлѣбопекъ, хлѣбникъ и пр., кто печетъ хлѣбъ и хлѣбное. *Пекарка*, пск. тв.. стряпуха на дворню: вып. 12, стр. 22. *Истапливать*. *Истопка*. ж.. обозн. дѣйств. по знач. гл. *Истопка*, ж.. бремя, охабка дровъ, сколько идетъ заразъ въ печь, чѣмъ истопить печь. *Истопка*, смб., яр., чердакъ, подволока, верхъ, вышка, все мѣсто подъ избной кровлей, сверхъ наката. *Истопка*, новг., влгд., изба, изобка, избушка, избенка, кельенка, т. е. объ одномъ покойчикѣ,съ печью: стар. изтба. изтобка": в. 6, стр. 677. Вотъ гр. Толстой груститъ, что у насъ нѣтъ ни грамматики ни лексикона. Для чего намъ еще новые грамматики и лексиконы, когда мы, признавая за собой верховный авторитетъ, не хотимъ знать и тѣхъ, которые существуютъ, да еще дѣйствительно такихъ авторитетныхъ, каковъ словарь Даля! На столько же

основательно утверждаетъ гр. Толстой, что въ разсказѣ Вагнера „Лисица“, который помѣщенъ въ моей книжкѣ, все одни вздоры. Эту статейку онъ называлъ въ моей книжкѣ единственнымъ разсказомъ, сочиненнымъ мною, а не заимствованнымъ. Дѣйствительно, не признавая за собой таланта писать разсказы для дѣтей, я *составлялъ*, а не сочинялъ книжку для чтенія, и большинство разсказовъ у меня заимствовано. Но заимствуя, я выбиралъ такіе разсказы, въ которыхъ нѣтъ вздоровъ; и въ разсказѣ о лисѣ, принадлежащемъ къ числу заимствованныхъ, вздоровъ нѣтъ никакихъ: если въ тульской губерніи крестьяне не ставятъ капкановъ на лисицъ и т. п., то изъ этого не слѣдуетъ, что это вздоръ,—въ разсказѣ нѣтъ ничего, противорѣчащаго дѣйствительности. Здѣсь кстати указать еще на одну фальшь въ статьѣ гр. Толстого. Онъ упрекнулъ г. Протопопова, который давалъ своимъ ученикамъ читать разсказы изъ его Азбуки, тогда какъ это, будто-бы, противно теоріи звукового обученія. Упрекъ смѣшной: обученіе грамотѣ по звуковому способу и чтеніе разсказовъ гр. Толстого—отнюдь одно другому не противорѣчитъ. Можно обучать грамотѣ по буквослагательному способу и читать съ дѣтьми „Родное Слово“,—можно обучать по звуковому способу и читать разсказы гр. Толстого. Никто не сомнѣвается, что въ книгѣ для чтенія, составленной гр. Толстымъ и вошедшей въ составъ его Азбуки, очень много драгоцѣннаго матеріала, которымъ воспользуется всякій толковый учитель, по какому бы способу онъ ни обучалъ грамотѣ,—лишь-бы только эта книга сдѣлалась доступною по цѣнѣ для нашихъ бѣдныхъ школъ (а то она продается по 2 руб.; конечно, это слишкомъ дорого).

Гр. Толстой говоритъ, что онъ очень любитъ русскій народъ и народную школу. Опять не смѣю сомнѣваться. Но нельзя не сказать, что въ статьѣ его, посвященной народному образованію, скорѣе выражается громадное *себялюбіе*, нежели *народолюбіе*. Лишь этимъ себялюбіемъ объясняются и тѣ пріемы, которыми онъ пользуется для утвер-

жденія своей правоты,—это сплошное сцѣпленіе лжи, голословныхъ приговоровъ и сужденій свысока.

Замѣтки мои написаны подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ и наскоро. Поэтому я, конечно, пропустилъ много такихъ мѣстъ въ статьѣ гр. Толстого, которыя помогли бы мнѣ полнѣе выразить мою мысль; но полагаю, что и этого достаточно.

Н. Бунаковъ.

* * *

*) Давая отчетъ о новой книжкѣ какого нибудь журнала, мы обыкновенно останавливались прежде всего на беллетристикѣ, такъ какъ этотъ отдѣлъ текущей литературы, не смотря на крайнюю скудость и упадокъ, все-таки болѣе другихъ интересуетъ публику. Но на этотъ разъ мы намѣрены отступить отъ обычая и начать обозрѣніе со статьи серьезнаго содержанія, посвященной одному изъ важнѣйшихъ вопросовъ, стоящихъ на очереди—именно со статьи гр. Л. Толстого: „О народномъ образованіи“.

Почему эта замѣчательная статья попала въ журналъ, съ направленіемъ и духомъ котораго она не имѣетъ ничего общаго — вопросъ посторонній, и мы не намѣрены его касаться; во всякомъ случаѣ слѣдуетъ быть довольнымъ, что мѣткія и умныя замѣчанія гр. Толстого о предметѣ существенно важномъ значительно разрѣдятъ туманъ празднословія, наполняющій обыкновенно страницы прогрессирующаго журнала. Взглядъ знаменитаго автора „Войны и Мира“ на народное образованіе, хотя бы мы и не находили возможнымъ во всемъ съ нимъ согласиться, отличается самобытностью, а самобытность—это такая рѣдкая вещь въ наше время, что ее слѣдуетъ цѣнить въ парадоксахъ. Впрочемъ, употребляя слово парадоксъ, мы вовсе не хотимъ сказать, чтобы парадоксальностью отличались тѣ замѣчанія гр. Толстого, въ которыхъ онъ далѣе всего расходится съ нынѣшними педагогами нѣмецкой школы. Мы считаемъ гораздо

*) Русскій Міръ“ 1874 г., № 227. Статья А. О. (В. Г. Авсѣенко). „Очерки текущей литературы“. „Отечествен. Зап.“ Октябрь.

болѣе парадоксальною вторую половину статьи, гдѣ авторъ слишкомъ односторонне возстаетъ противъ недовѣрія учебнаго вѣдомства къ маленькимъ безформеннымъ школкамъ, гдѣ дѣломъ народнаго обученія завѣдуютъ полуграмотные отставные солдаты, причетники, старые дворовые и проч. Принципъ безусловной свободы въ этомъ дѣлѣ, за который ратуетъ гр. Толстой, есть безъ сомнѣнія принципъ ложный. Во-первыхъ, народное образованіе не есть только частная потребность Ивана или Петра, или всякаго другого, у кого есть сынъ. Здѣсь участвуетъ также государственный или общественный интересъ, имѣющій право сказать, что народное обученіе не подымающееся до такой-то нормы, для него безполезно или недостаточно, а идущее въ разрѣзъ съ этой нормой—быть можетъ, даже вредно. Если государство контролируетъ народное образованіе даже въ высшемъ слою населенія, если оно считаетъ необходимымъ извѣстныя гарантіи, напримѣръ, для такъ—называемыхъ домашнихъ учителей и учительницъ, которые однако имѣютъ дѣло съ дѣтьми болѣе образованныхъ и слѣдовательно болѣе компетентныхъ родителей, то тѣмъ строже долженъ быть его контроль надъ дѣломъ народнаго обученія въ средѣ, гдѣ сами родители не въ состояніи слѣдить за его доброкачественностью. Поэтому принципъ безусловной свободы въ этомъ дѣлѣ такъ же ложенъ, какъ, напримѣръ, принципъ свободы медицинской профессіи. Повидимому, какое дѣло государству до того, если я пойду лечиться къ невѣжественному знахарю? Казалось-бы, я этимъ никому, кромѣ какъ самому себѣ, не причиню вреда... А между тѣмъ кто же станетъ отрицать, что администрація имѣетъ полное право и даже обязана преслѣдовать знахарство. Дѣло въ томъ, что если я пойду къ знахарю сознательно, по упорству, то десять другихъ пойдутъ къ нему вслѣдствіе совершеннаго непониманія дѣла и еще десять—вслѣдствіе поданнаго мною примѣра. Такъ точно и съ тѣми полуграмотными учителями, которыхъ гр. Толстой беретъ подъ свое покровительство. Не бѣда, если онъ промучитъ какого-нибудь Ваньку, научивъ его съ трудомъ безсознательному чтенію часослова,

но бѣда, что къ этому Ванькѣ пристанутъ десять другихъ, и образуется школка, которую цѣлое село считаетъ заправскою школою, такъ какъ ее терпитъ предержащая власть. Наконецъ, если мы дозволимъ учить народъ чему кто хочетъ, и какъ хочетъ, то какое же основаніе будетъ не допустить той же свободы и въ училищахъ для средняго и высшаго сословій? Но пусть только подумаютъ защитники безконтрольности, въ какой невообразимый сумбуръ обратилось-бы тогда дѣло публичнаго образованія!

Безъ сравненія болѣе доказательнымъ и практическимъ является взглядъ гр. Л. Толстого тамъ, гдѣ онъ подвергаетъ разбору нынѣшній модный учебный методъ, заимствованный у нѣмецкихъ педагоговъ. Въ этой части своего труда авторъ становится на весьма солидную почву личнаго опыта и здраваго смысла, и большая часть его замѣчаній отличается весьма остроумною убѣдительностью. Недовѣріе автора къ нѣмецкой школьной педагогикѣ — не новость; уже много лѣтъ назадъ, въ своемъ замѣчательномъ педагогическомъ журналѣ „Ясная Поляна“, гр. Толстой выразилъ тѣ же сомнѣнія въ разумности и примѣнимости у насъ нѣмецкихъ школьныхъ пріемовъ, и высказывался за болѣе простые, практическіе пріемы, испытанные имъ самимъ въ яснополянской школѣ. Поводомъ къ нынѣшней статьѣ гр. Толстого послужила происходившая въ Москвѣ сравнительная экспертиза двухъ способовъ первоначальнаго обученія—звукового и того, который рекомендуетъ авторъ въ своей извѣстной „Азбукѣ“.

По предложенію І. Н. Шатилова были учреждены при комитетѣ грамотности двѣ первоначальныя школы. Въ одной изъ нихъ ученіе ведено было по звуковому способу г. Протопоповымъ, избраннымъ учителемъ сторонниками звукового способа; въ другой училъ учитель Морозовъ по способу гр. Л. Н. Толстого. Ученики были раздѣлены въ обѣ школы по равенству лѣтъ и способностей. Ученіе продолжалось равное время въ той и другой школѣ, и обѣ школы были открыты для посѣтителей. Послѣ семи недѣль была назначена экзаминаціонная комиссія для произведенія экзамена,

и засѣданіе комитета для заключенія о преимуществахъ того и другого способа. Но члены экзаминаціонной коммиссіи раздѣлились въ мнѣніяхъ: каждый почти подалъ отдѣльное мнѣніе: и засѣданіе комитета грамотности не пришло ни къ какому заключенію, и вопросъ оставленъ открытымъ. Такъ объясняетъ всю эту еще мало извѣстную исторію самъ гр. Толстой, въ примѣчаніи къ настоящей статьѣ своей, которая написана въ формѣ письма къ г. Шатилову и имѣетъ цѣлью показать по какимъ именно причинамъ экспертиза не привела ни къ какому результату. Такъ какъ для насъ безуспѣшность этой—замѣтимъ мимоходомъ, довольно странной—экспертизы представляетъ вопросъ второстепенный, то мы не будемъ приводить здѣсь указаній гр. Толстого на отступленія отъ звуковой методы, допущенныя г. Протопоповымъ, равно и на другія обстоятельства, которыми авторъ „Азбуки" объясняетъ безрезультатность произведеннаго опыта. По нашему мнѣнію, экспертиза въ подобномъ дѣлѣ вообще невозможна, потому что невозможно на практикѣ соблюденіе условій, на которыхъ она должна основаться. Напримѣръ, гр. Толстой говоритъ, что „ученики были раздѣлены въ обѣ школы по равенству лѣтъ и способностей", но какимъ же образомъ опредѣлить способности учениковъ, которыхъ еще не начинали учить грамотѣ? Гораздо интереснѣе для насъ та критика нѣмецкой звуковой методы, которую предлагаетъ въ своей статьѣ гр. Толстой, интересна въ особенности въ виду того, что эта метода у насъ нынче въ чрезвычайной модѣ, и ежегодно выпускается въ свѣтъ масса букварей и руководствъ для сельскихъ учителей, могущихъ скорѣе сбить съ толку и учениковъ и наставниковъ, чѣмъ помочь дѣлу грамотности. Указывая на чрезвычайную теоретичность этой методы, авторъ статьи весьма основательно относитъ всѣ ея крайности, всю ея придуманность и педантичность къ той доктринерской самоувѣренности, какую обыкновенно обнаруживаютъ нѣмецкіе ученые, если они разъ санкціонированы въ своемъ докторскомъ званіи. „Всѣ педагоги этой школы, говоритъ графъ Толстой—въ особенности нѣмцы, основатели

ея, исходятъ изъ этой ложной мысли, что тѣ самые философскіе вопросы, которые оставались вопросами для всѣхъ философовъ, отъ Платона до Канта, разрѣшены ими окончательно. Разрѣшены такъ окончательно, что процессъ пріобрѣтенія человѣкомъ впечатлѣній, ощущеній, представленій, понятій, умазаключеній разобранъ ими до мельчайшихъ подробностей, что составныя части того, что мы называемъ душой или сущностью человѣка, анализированы ими, подраздѣлены на части, и такъ основательно, что уже на этомъ твердомъ знаніи безошибочно можетъ строиться наука педагогіи“. Разгородивъ такимъ образомъ душу и умъ ребенка на клѣточки и перенумеровавъ эти клѣточки въ порядкѣ постепенности, нѣмецкіе шульмейстеры уже считаютъ дѣло сдѣланнымъ. Въ самомъ дѣлѣ: учителю остается только вкладывать по порядку въ каждую клѣточку соотвѣтственный № учебнаго матеріала, въ свою очередь тщательно разгороженный нѣмецкой педагогіей. Вотъ, напримѣръ, № 1, какъ онъ опредѣленъ для нашихъ учителей г. Бунаковымъ: „Учитель можетъ начать разговоръ по своему личному усмотрѣнію: иной спроситъ каждаго ученика объ имени, другой о томъ, что дѣлается на дворѣ (о погодѣ, что-ли?) третій о томъ, кто откуда пришелъ, гдѣ живетъ, что дѣлаетъ дома—потомъ уже переходитъ къ главному предмету“... Недоумѣвая, для чего тратится время на вступительную болтовню о погодѣ и о проч., вы радуетесь, что г. Бунаковъ разрѣшаетъ, наконецъ, учителю приступить къ дѣлу. Но вы ошибаетесь: этотъ „главный предметъ“ г. Бунаковъ опредѣляетъ такимъ образомъ: „Гдѣ-же ты теперь сидишь? зачѣмъ ты сюда пришелъ? что мы будемъ дѣлать въ этой комнатѣ? Да, мы будемъ въ этой комнатѣ учиться —назовемъ-же ее учебной комнатой. Посмотрите все, что у васъ подъ ногами, внизу. Посмотрите, но не говорите (!!). Скажетъ тотъ, кому я велю. Скажи, что ты видишь внизу, подъ ногами? Повторите все, что мы узнали и сказали объ этой комнатѣ: въ какой комнатѣ мы сидимъ? какія части комнаты? что есть на стѣнахъ? что стоитъ на полу?“.

Эта вздорная болтовня съ дѣтьми, которыя пришли учиться, рекомендуется не однимъ г. Бунаковымъ, но вообще всѣми педагогами нѣмецкой школы. Школа эта выдаетъ подобный вздоръ не только за „родное слово“, но за ариѳметику. Вотъ, напримѣръ, по руководству г. Евтушевскаго, въ чемъ должны заключаться начальные уроки ариѳметики: „Назовите здѣсь, въ классѣ, такой предметъ одинъ, которыхъ есть нѣсколько. Назовите такой предметъ, который въ классѣ только одинъ. Если этотъ кубикъ я спрячу въ карманъ, то сколько кубиковъ будетъ у меня въ рукѣ? Ни одного. А сколько я долженъ снова положить кубиковъ въ руку, чтобы ихъ было тамъ столько же, какъ и прежде? Какъ понимать, когда говорятъ: „однажды Петя упалъ? Сколько разъ Петя упалъ? падалъ ли онъ еще когда нибудь?“ и т. д. „Прежде чѣмъ разсматривать самую теорію передачи понятій — замѣчаетъ гр. Толстой — невольно представляется вопросъ: не ошибается ли вся эта теорія въ самой своей задачѣ? Справедливо-ли опредѣлено то состояніе педагогическаго матеріала, съ которымъ предстоитъ имѣть дѣло? Первое, что бросается въ глаза при этомъ, это-то странное отношеніе къ какимъ-то воображаемымъ дѣтямъ, къ такимъ, которыхъ я, по крайней мѣрѣ, не видалъ въ россійской имперіи. Бесѣды эти и тѣ свѣдѣнія, которыя онѣ сообщаютъ, относятся до дѣтей ниже двухъ лѣтъ,—ибо двухлѣтнія дѣти знаютъ уже все то, что въ нихъ сообщается. По требованіямъ же отвѣтовъ относятся до попугаевъ. Всякій ученикъ 6, 7, 8, 9 лѣтъ ничего не пойметъ изъ этихъ вопросовъ именно потому, что онъ все это знаетъ и не можетъ понять, о чемъ говорятъ. Такія требованія бесѣдъ доказываютъ или совершенное незнаніе или нежеланіе знать той степени развитія, на которой находятся ученики. Можетъ быть, дѣти готентотовъ, негровъ, можетъ быть, иныя нѣмецкія дѣти могутъ не знать того, что имъ сообщаютъ въ такихъ бесѣдахъ, но русскія дѣти, кромѣ блаженныхъ, всѣ, приходя въ школу, знаютъ не только, что внизъ, что вверхъ, что лавка, что столъ, что два, что одинъ и т. п., но, по моему опыту, крестьянскія дѣти, посылаемыя роди-

телями въ школу, всѣ умѣютъ хорошо и правильно выражать мысли, умѣютъ понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знаютъ считать до 20 и болѣе; играя въ бабки, считаютъ парами, шестерами, и знаютъ, сколько бабокъ и сколько паръ въ шестерѣ. Очень часто приходившіе по мнѣ въ школу ученики приносили съ собою задачу гусей и разъясняли ее. Но даже если и допустить, что дѣти не имѣютъ такихъ понятій, которыя хотятъ имъ посредствомъ бесѣдъ сообщить педагоги, я не нахожу, чтобы избираемыя ими средства были правильны".

Наставленія гг. Бунакова и Евтушевскаго, по наблюденіямъ гр. Толстого, уже исполняются во многихъ школахъ. По захолустьямъ уже можно найти учителей, въ особенности учительницъ, которыя, разложивъ передъ собою руководства Бунакова и Евтушевскаго, прямо по нимъ спрашиваютъ, сколько будетъ одно перо и одно перо, и чѣмъ покрыта курица. „Да, говоритъ авторъ, все это было бы смѣшно, если бы это былъ только вымыселъ теоретика, а не указаніе для практическаго дѣла, и указаніе, которому уже слѣдуютъ нѣкоторые, и если бы это дѣло не касалось одного изъ самыхъ важныхъ людскихъ дѣлъ въ жизни — воспитанія дѣтей. Мнѣ было смѣшно, когда я читалъ это, какъ теоретическія фантазіи; но когда я узналъ и увидалъ, что это дѣлаютъ надъ дѣтьми, мнѣ стало и жалко и стыдно". Все это заставляетъ автора высказать чрезвычайно горькія замѣчанія о народной школѣ, которымъ безъ сомнѣнія нельзя вполнѣ довѣрять, если принимать ихъ за характеристику положенія школьнаго дѣла вообще, но которымъ невозможно отказать въ основательности въ примѣненіи къ преподаванію по модной нѣмецкой системѣ.

„Характеръ этого преподаванія остается вездѣ одинъ и тотъ же. Все вниманіе обращается на то, чтобы учить тому, что ученикъ знаетъ. А такъ какъ ученикъ знаетъ то, чему его учатъ, и легко по желанію учителя передаетъ въ томъ и другомъ порядкѣ то, что отъ него требуется, то учителю кажется, что онъ чему-то учитъ, и успѣхи учениковъ большіе, и учитель, не обращая никакого вниманія на то, что составляетъ са-

мую трудность ученія, т. е. учить новому, преспокойно толчется на одномъ мѣстѣ. Отъ этого происходитъ, что наша педагогическая литература завалена руководствами для нагляднаго обученія, для предметныхъ уроковъ, руководствами какъ вести дѣтскіе сады (одно изъ самыхъ безобразныхъ порожденій новой педагогіи), картинами, книгами для чтенія, въ которыхъ повторяются все тѣ же и тѣ же статьи о лисицѣ, о тетеревѣ, тѣ же стихи, для чего-то написанные прозой въ разныхъ перемѣщеніяхъ и съ разными объясненіями; но у насъ нѣтъ ни одной новой статьи для дѣтскаго чтенія, ни одной грамматики русской, ни славянской, ни славянскаго лексикона, ни ариѳметики, ни географіи, ни исторіи для народныхъ школъ. Педагогика находится въ томъ же положеніи, въ какомъ бы находилась наука о томъ, какъ должно ходить человѣку; и люди стали бы искать правилъ, какъ учить дѣтей ходить, предписывая имъ сокращать тотъ мускулъ, вытянуть другой и т. д. и т. д. Такое положеніе новой педагогики прямо вытекаетъ изъ двухъ ея основныхъ положеній: 1) что цѣль школы есть развитіе, а не наука, и 2) что развитіе и средства достиженія его могутъ быть опредѣлены теоретически. Изъ этого послѣдовательно вытекло то жалкое и часто смѣшное положеніе, въ которомъ находится школьное дѣло. Силы тратятся напрасно; народъ, въ настоящую минуту жаждущій образованія, какъ изсохшая трава жаждетъ воды, готовый принять его, просящій его,—вмѣсто хлѣба, получаетъ камень, и находится въ недоумѣніи: онъ ли ошибался, ожидая образованія какъ блага, или что нибудь не такъ въ томъ, что ему предлагаютъ? Что дѣло стоитъ такъ, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія для всякаго человѣка, который узнаетъ нынѣшнюю теорію школьнаго дѣла и знаетъ дѣйствительное состояніе его среди народа".

Но какимъ образомъ могло случиться, что нѣмецкая педагогика, весьма сильная тамъ, гдѣ дѣло идетъ о среднемъ и высшемъ образованіи, оказывается до такой степени несостоятельной и даже вздорной въ вопросѣ о первоначальномъ народномъ обученіи? Гр. Толстой весьма осно-

вательно разрѣшаетъ этотъ вопросъ ссылкой на одинъ изъ первоклассныхъ въ Европѣ педагогическихъ авторитетовъ. Вотъ эта любопытная ссылка:

„Г. Бунаковъ, съ необыкновенною наивностью, въ доказательство того, какъ необходимо наглядное обученіе и *развитіе* для дѣтей въ русской школѣ, приводитъ слова Песталоцци: „Пусть кто нибудь, жившій среди простого народа, говоритъ онъ,—опровергнетъ мои слова, что ничего нѣтъ труднѣе. какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчитъ. Швейцарскіе священники подтверждаютъ, что когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что ему говорятъ, а священники не понимаютъ, что имъ говоритъ народъ. Городскіе жители, переселяющіеся въ деревню, изумляются неспособности туземцевъ говорить; проходятъ годы, пока деревенская прислуга научается объясняться съ хозяевами. Это-то отношеніе простолюдина въ Швейцаріи къ образованному сословію полагается основаніемъ такого-же отношенія у насъ“.

Понятно, что такое отношеніе никакъ не можетъ быть принято мѣриломъ у насъ. „Въ Россіи, замѣчаетъ гр. Толстой, мы часто говоримъ дурнымъ языкомъ, а народъ всегда хорошимъ, и въ Россіи будетъ гораздо вѣрнѣе, если слова Песталоцци сказать отъ лица мужиковъ, говорящихъ объ учителяхъ. Мужикъ и крестьянскій мальчикъ скажутъ совершенно справедливо, что весьма трудно понимать, что говорятъ эти существа, подразумѣвая учителей“.

Мы надѣемся, что эти выдержки достаточно заинтересовали читателя для того, чтобы возбудить въ немъ желаніе поближе познакомиться со статьей гр. Толстого, съ которой мы не во всемъ сходимся въ мнѣніяхъ, но которой нельзя не отдать полной справедливости въ самобытности взгляда и горячей любви къ дѣлу народнаго образованія.

Изъ „Русскаго Міра“ 1874 г. Статья А. О. (В. Г. Авсѣенко).

*
* *

*) Статья графа Толстого „О народномъ образованіи“ обратила на себя вниманіе не однихъ газетныхъ рецензентовъ—она задѣла за живое учителей земскихъ школъ и учительскихъ семинарій. Газетныхъ рецензентовъ статья плѣнила, кажется, только тѣмъ, что графъ Толстой говоритъ о непригодности нѣмецкаго педантизма къ обученію русскаго человѣка; остальное, и самое существенное въ статьѣ, какъ не дѣйствующее на чувство народности, рецензенты обошли молчаніемъ, и выдали графу Толстому похвальный листъ собственно за патріотизмъ. Но патріотизмъ и нѣмецкій педантизмъ въ сущности тутъ не при чемъ, и восхваленная статья графа Толстого все-таки не разрѣшаетъ вопроса. Учителя сдѣлали тоже ошибку, что приняли замѣчаніе слишкомъ близко; замѣчаній гр. Толстого обобщать нельзя.

Гр. Толстой обрушился всею силой на методу образованія, представителями и отвѣтчиками которой онъ дѣлаетъ гг. Бунакова и Евтушевскаго. Чтобы быть неотразимѣе, гр. Толстой приводитъ примѣры и правила обученія, устанавливаемые гг. Бунаковымъ и Евтушевскимъ, и то, что онъ приводитъ, дѣйствительно смѣшно. Напр., г. Бунаковъ, для развитія дѣтскихъ понятій, совѣтуетъ учителямъ вести со школьниками въ классѣ такіе разговоры: „спросить объ имени, что дѣлается на дворѣ, откуда пришелъ ученикъ, гдѣ живетъ, что дѣлаетъ дома? и когда ребенокъ подготовится, то ему уже можно предлагать слѣдующіе вопросы: „гдѣ ты теперь сидишь? зачѣмъ ты сюда пришелъ? что ты будешь дѣлать въ этой комнатѣ? Мы будемъ въ ней учиться, и потому назовемъ учебной. Посмотрите всѣ, что у васъ подъ ногами, внизу. Посмотрите, но не говорите. Скажетъ тотъ, кому я велю. Скажи, что ты видишь внизу, подъ ногами? Повторите все, что мы узнали и сказали объ этой комнатѣ. Въ какой комнатѣ мы сидимъ? Какія части комнаты? Что есть на стѣнахъ? Что стоитъ на полу?“

Чтобы научить ребенка, что такое *одинъ*, учитель, по Евтушевскому, долженъ взять кубикъ и спросить: сколько

*) „Недѣля“ 1874 г., № 42. Проектъ школы гр. Л. Н. Толстого. („О народномъ образованіи“. Статья гр. Толстого. „Отеч. Зап“. Октябрь).

у меня кубиковъ? а взявъ въ другую руку нѣсколько кубиковъ, онъ спрашиваетъ —а здѣсь сколько?“ И этимъ способомъ дѣти должны получить понятіе объ *одномъ*, *многомъ* и *нѣсколько*. Далѣе учитель заставляетъ ихъ называть такой предметъ, который въ классѣ только одинъ, и выдѣлывать для ознакомленія съ числами до десяти довольно смѣшные эксперименты съ кубиками, которые то берутся въ руку, то прячутся въ карманъ, то перекладываются съ мѣста на мѣсто.

Гр. Толстой совершенно справедливо укоряетъ гг. Бунакова и Евтушевскаго въ незнаніи русскаго языка и Россіи. Такъ, въ книгѣ для чтенія г. Бунакова слово „косари“ поставлено вмѣсто „косцевъ“, „Лиска“ выдается за уменьшительное слово Елизавета. Есть неизвѣстныя слова—пекарка, истопка; говорится, что рѣчка катится по полю, что глотка—часть рта. У г. Евтушевскаго встрѣчаются, напр., такія задачи: „у одного мальчика было 4 орѣха, у другого 5. *Второй* отдалъ *первому* всѣ свои орѣхи, и *этотъ* отдалъ *третьему* 3 орѣха, а остальные роздалъ поровну 3 *другимъ* товарищамъ. Сколько орѣховъ получилъ каждый изъ *послѣднихъ?* Подобныхъ примѣровъ можно привести цѣлую массу, а у г. Евтушевскаго выискать десятки задачъ, главная трудность которыхъ заключается въ томъ, что не поймешь, что онъ хочетъ сказать. Но въ чемъ же виноваты тутъ нѣмецкій педантизмъ и нѣмецкая метода, когда вся сущность въ томъ, что г. Бунаковъ и г. Евтушевскій плохіе педагоги, и не владѣютъ русскимъ языкомъ? Гр. Толстой былъ бы правѣе, если бы направилъ перуны исключительно на подобныхъ неумѣлыхъ людей, оставивъ въ сторонѣ нѣмцевъ. Точно нѣмцы виноваты въ томъ, что гг. Бунаковъ и Евтушевскій не умѣютъ писать по-русски, и для развитія понятій говорятъ съ дѣтьми вздоръ! Примѣры Бунакова дурны не сами по себѣ, а дурны потому, что примѣняются къ дѣтямъ другого возраста. Ребенка, конечно, нужно научить тому, что такое *верхъ*, *низъ*, *право*, *лѣво*, и г. Бунаковъ совершенно правъ, говоря, что ребенокъ *дикарь*; не правъ онъ только въ томъ, что учитъ *верху* и *низу* не двухъ

или трехлѣтняго ребенка, а восьми и десятилѣтнихъ мальчиковъ, которымъ все это также хорошо извѣстно, какъ и г. Бунакову. И г. Евтушевскій дѣлаетъ ошибку, показывая десятилѣтнимъ дѣтямъ фокусы съ кубиками, когда всякій деревенскій мальчикъ отлично умѣетъ считать далеко дальше десяти. Г. Бунаковъ, напр., говоритъ, что даже и взрослые мужики не знаютъ, что такое направо, что такое налѣво. Фактъ подмѣченъ имъ вѣрно, но только не понятъ. Извозчику, даже весьма почтенныхъ лѣтъ, иногда приходится пояснять рукой, куда ѣхать, потому что когда говоришь ему *направо*, онъ дергаетъ возжей налѣво. И при всемъ томъ, извозчикъ очень хорошо знаетъ и правую и лѣвую сторону, и его ошибка не отъ незнанія, а отъ тугости мысли. Но мы опять спросимъ, чѣмъ же тутъ виноваты Дистервегъ, Песталоцци и вся Германія, которая по той же методѣ воспитываетъ своихъ дѣтей и достигла такихъ результатовъ, что нѣмцы стали не только моднымъ народомъ, но и не шутя подумываютъ идти во главѣ міровой цивилизаціи? Не Песталоцци виноватъ въ томъ, что его замѣчанія относительно швейцарскаго простонародія г. Бунаковъ примѣняетъ цѣликомъ къ русскому крестьянину. Г. Бунаковъ не понялъ того, что швейцарскаго простолюдина нужно дѣйствительно учить говорить по-нѣмецки, т. е. на томъ нѣмецкомъ языкѣ, на которомъ пишутся книги и на которомъ говорятъ образованные нѣмцы. Мы, русскіе, говоримъ одинаково, и смѣшно воспитательное правило Песталоцци примѣнять къ русской деревнѣ. Слѣдовательно, вина тутъ не въ нѣмецкой идеѣ и методѣ, а въ неумѣлости нашихъ непризванныхъ педагоговъ; вина въ томъ, что у насъ нѣтъ ни своихъ Песталоцци ни Дистервеговъ. И если бы гр. Толстой говорилъ только о неумѣлости; но онъ относится отрицательно къ теоріи, къ идеи—и въ этомъ его ошибка. Съ русскимъ заносчивымъ и самоувѣреннымъ читателемъ нужно говорить осторожнѣе. Вы, можетъ быть, и имѣете основаніе относиться отрицательно къ извѣстнымъ сторонамъ теоретизма, но тысячи руссофиловъ поймутъ васъ иначе; они начнутъ плевать не только на нѣмецкую, но и

на всякую теорію, и порѣшать авторитетно, что только *русская теорія* безошибочна. Гр. Толстой дѣлаетъ даже нападки на современную психологію, т. е. какъ разъ на ту самую науку, незнаніе которой намъ больше всего и мѣшаетъ. Но чѣмъ вы возразите г. Евтушевскому, что ребенокъ не имѣетъ врожденныхъ представленій и понятій о предметахъ реальныхъ и ихъ дѣйствительно въ немъ нужно создать? Г. Евтушевскій безусловно правъ, когда говоритъ, что отъ искусства образованія дѣтскихъ понятій, со стороны воспитателя и учителя, зависитъ ихъ правильность и прочность, что въ уходѣ за развитіемъ души ребенка нужно быть гораздо осторожнѣе, чѣмъ въ уходѣ за его тѣломъ, что если пища для тѣла и различныя тѣлесныя упражненія подбираются по количеству и по качеству сообразно съ возрастомъ, то нужно быть еще болѣе осторожнымъ въ выборѣ пищи и упражненій для ума. Ничѣмъ вы не возразите и противъ г. Бунакова, когда онъ говоритъ, что только теоретическая подкладка, основанная на изученіи человѣческой природы, можетъ сдѣлать наши сужденія въ сферѣ воспитанія независящими отъ разныхъ случайностей и въ значительной степени гарантированными отъ грубыхъ ошибокъ. Руссо былъ неоспоримо умный и даровитый человѣкъ, и все-таки въ „Эмилѣ" онъ даетъ безпрестанно невѣрные практическіе совѣты только потому, что онъ не зналъ теперешней психологіи и не имѣлъ твердой теоретической подкладки. Ошибки гг. Евтушевскаго и Бунакова именно въ томъ, что, зная теорію изъ книжекъ, они не умѣютъ приложить ее къ дѣлу, что они никогда, какъ видно, не живали съ народомъ, не знакомы со складомъ русскаго мышленія, и хотя очень хорошо толкуютъ о томъ, что пища для ума должна быть здоровая и вкусная, но такой пищи сами приготовить не въ состояніи. Есть и доктора подобнаго же односторонняго склада ума. По книжкѣ докторъ разберетъ всякую болѣзнь, но только у живого человѣка онъ распознать ее не въ состояніи. Есть подобные же люди и между полководцами, и такими были у насъ Даненбергъ и князь Горчаковъ въ крымскую кампанію. И Наполеонъ III былъ подобный же

абинетный полководецъ: къ нимъ же принадлежитъ и Мольтке; огда какъ Наполеонъ I, Юлій Цезарь и Ганнибалъ только потому и геніальны, что умѣли думать по фактамъ, а не о печатнымъ мыслямъ. Есть и архитекторы, рисующіе ревосходные соборы и проекты общественныхъ зданій только а бумагѣ, но не умѣющіе сооружать дѣйствительно преосходныхъ зданій въ натурѣ. Къ такимъ теоретическимъ удожникамъ принадлежитъ и нашъ г. Микѣшинъ, всѣ паятники котораго хороши только на рисункѣ. Но, вѣдь, это опросъ о человѣческихъ способностяхъ и человѣческой еніальности. Графъ Толстой имѣетъ полное право смѣяться адъ Бунаковыми и Евтушевскими, и не только смѣяться адъ всякими ограниченностями, но сгорать отъ стыда и олѣть душой за несчастный народъ, попавшій въ руки омнатныхъ педагоговъ. Гр. Толстой самъ признаетъ въ ебѣ педагогическій тактъ, который и спасаетъ его отъ шибокъ; но что такое этотъ педагогическій тактъ, какъ е та извѣстнаго размѣра геніальность, при которой иногда еловѣкъ и самъ не знаетъ, путемъ какихъ комбинацій и ссоціацій идей онъ пришелъ къ вѣрному выводу? Графа олстого спасаетъ его даровитость и его тонкое чувство гъ тѣхъ ошибокъ, въ которыя всегда будутъ впадать Буковы и Евтушевскіе. Но гдѣ же эти даровитые люди и ного ли въ Россіи гр. Толстыхъ? Конечно, если бы во всяй деревенской школѣ могли быть наставниками-наблюдаями графы Толстые, а у нихъ такіе помощники, какъ орозовъ—не нужно-бы никакой ни методики, ни руководствъ, ни наставленій, ни педагогическихъ правилъ для ителей. Учительскія семинаріи только потому и явились, о для геніальныхъ людей открыты другія карьеры и пути жизни, а на должность деревенскаго школьнаго учителя йдутъ только люди заурядные, которыхъ нужно научить. асколько трудно научить подобныхъ людей, и въ то же емя насколько это необходимо, мы думаемъ понимаетъ свь хорошо и гр. Толстой. Ошибки Бунакова и Евтуевскаго только въ томъ, что они взялись не за свое дѣло захотѣли быть учителями учителей, не имѣя для того

силъ и средствъ. Безъ методы и безъ указанія, безъ извѣстнаго рода регламентаціи и единства воспитательныхъ пріемовъ, никакое воспитаніе не возможно. И вотъ эта-то регламентація и есть метода, она-то руководящая нить, за которую должны держаться обыкновенные учителя, а иначе они расползутся въ пустомъ пространствѣ. О русской школѣ приходится жалѣть не потому, что въ нее вводятъ методу, а потому что творцами подобной методы и практическими руководителями являются люди, которые не въ состояніи связать теорію съ практикой, лишены практическаго здравомыслія, воспитательнаго такта, и хотятъ дѣйствовать одной головой тамъ, гдѣ требуется цѣлая душа. Въ этомъ отношеніи гр. Толстой совершенно справедливъ, и только въ этомъ; но, вѣдь, это старый вопросъ о томъ, что у насъ нѣтъ людей.

Желая освободить народную школу отъ такихъ руководителей, какъ Бунаковъ и Евтушевскій, гр. Толстой сводитъ программу народнаго образованія только къ грамотѣ и счисленію. Думая спасти насъ отъ тупыхъ формалистовъ и буквоѣдовъ, гр. Толстой впадаетъ въ противоположную крайность и рекомендуетъ, вмѣсто дорогихъ ученыхъ-педагоговъ,—пономарей, дьячковъ, отставныхъ солдатъ и грамотныхъ бабъ. Графу Толстому не нравится, что ученые учители хлопочутъ нынче о *развитіи* и ставятъ развитіе на первомъ планѣ. Дѣйствительно, развитіе, сообщаемое гг. Бунаковымъ и Евтушевскимъ, далеко еще не развитіе, но что-же сообщатъ деревенскимъ дѣтямъ воспитатели изъ дьячковъ, пономарей, отставныхъ солдатъ и старыхъ бабъ? Если люди такихъ понятій, какъ г. Бунаковъ, понимаютъ подъ развитіемъ одну головную эквилибристику и механизмъ логическихъ построеній, если они этимъ способомъ принесутъ дѣйствительно больше вреда, чѣмъ пользы, и забьютъ практическое здравомысліе, то, вѣдь, все-таки никто же изъ нихъ не скажетъ ученику, что земля стоитъ на трехъ китахъ, что въ домахъ живутъ домовые, въ водахъ—водяные, не наговорятъ имъ никакихъ вздоровъ и не поддержутъ тѣхъ понятій, которыя до сихъ поръ мѣшали народу пользоваться

своими способностями лучше, чѣмъ бы онъ могъ пользоваться ими по своей даровитости. Конечно, бабы, отставные солдаты и пономари научатъ народъ читать, но вмѣстѣ съ тѣмъ они удержатъ его на прежнемъ уровнѣ понятій, на прежнемъ суевѣріи и незнаніи самыхъ обыденныхъ вещей. Гр. Толстой и въ *развитіи* обвинилъ нѣмцевъ, тогда какъ они нисколько не виноваты въ томъ, что г. Бунаковъ подъ развитіемъ понимаетъ простое механическое повтореніе какихъ-то безсмысленныхъ фразъ, и хотятъ вынуть изъ дѣтей ихъ дѣтскую живую душу. Народъ нельзя оставить на одной грамотѣ, цифирѣ и на тѣхъ крѣпостныхъ понятіяхъ, на которыхъ онъ стоитъ до сихъ поръ: слѣдовательно, нужно желать, чтобы его учителями явились не солдаты и бабы, а кто нибудь другой; безъ этихъ же другихъ, которыхъ у насъ нѣтъ, и ихъ еще нужно создать, народная школа ни съ Бунаковыми ни съ отставными солдатами не двинется ни на шагъ впередъ.

Впрочемъ, у гр. Толстого была тутъ задняя мысль. Онъ хочетъ освободить школу отъ земско-административнаго вмѣшательства и казенной регламентаціи, и сдѣлать ее свободной. Возражая графу Толстому, мы, конечно, не повторимъ опроверженій критика „Русскаго Міра“, считающаго принципъ безусловной свободы въ школьномъ дѣлѣ—принципомъ ложнымъ. Критикъ говоритъ, что народное образованіе не есть только частная потребность Ивана или Петра, или всякаго другого, у кого есть сынъ, а что въ немъ участвуетъ также государственный или общественный интересъ, имѣющій право сказать, что народное обученіе,—не поднимающееся до такой-то нормы—для него безполезно или недостаточно, а идущее въ разрѣзъ съ этой нормой—быть можетъ даже вредно. Критикъ говоритъ, что контроль надъ народнымъ обученіемъ долженъ быть строже, чѣмъ надъ образованіемъ высшихъ слоевъ населенія, потому что деревенскіе родители не въ состояніи слѣдить за доброкачественностью ученія. По критикъ правъ только съ своей точки зрѣнія: онъ, по видимому, боится, что въ народную школу проберутся нигилистки... Наконецъ, говоритъ рецензентъ,

если требовать свободной школы для народа, то также логично требовать свободной школы для среднихъ и высшихъ заведеній. И, затѣмъ, восклицаетъ: „но пусть только подумають защитники безконтрольности, въ какой невообразимый сумбуръ обратилось бы тогда дѣло публичнаго образованія!“ У гр. Толстого совсѣмъ не эта мысль. Начало, которое онъ проводитъ, совершенно вѣрно теоретически и вполнѣ возможно практически, если-бы только правящее меньшинство могло усвоить вполнѣ правильно этотъ принципъ. Не одинъ гр. Толстой, но и всѣ, кому извѣстно, какъ ведется у насъ народное образованіе и кто знаетъ его руководителей, изъ которыхъ гр. Толстой выхватилъ г. Бунакова и г. Евтушевскаго, отдадутъ предпочтеніе народному руководящему здравомыслію и здравомыслію тѣхъ обракованныхъ представителей нашего общества, голосъ которыхъ, какъ голосъ гр. Толстого, пропадаетъ не въ сумбурѣ безконтрольности, которой боится „Русскій Міръ“, а въ сумбурѣ безтолковости и ограниченности, противъ которой безплодно борятся даже боги. Свобода гр. Толстого будетъ не безформенностью и сумбуромъ, а напротивъ порядкомъ, но порядкомъ, установленнымъ не гг. Бунаковымъ или Евтушевскимъ, или совѣтомъ чиновниковъ — педагоговъ, а самимъ общественнымъ мнѣніемъ; и въ этомъ отношеніи гр. Толстому нельзя сдѣлать ни одного возраженія, тѣмъ болѣе, что онъ приводитъ факты, которые рецензентъ „Русскаго Міра“ напрасно игнорируетъ.

Чтобы народная школа перестала быть земской игрушкой и забавой, а имѣла-бы будущность, графъ Толстой ставитъ непремѣннымъ условіемъ сообразоваться съ требованіями народа, сколь возможно больше удешевить образованіе, и наибольшую власть въ устройствѣ школъ предоставить обществамъ. Для этого нужно, чтобы земство совершенно отказалось отъ распредѣленія сборовъ на училища, и распредѣленіе училищъ по мѣстностямъ предоставило-бы крестьянамъ. Опредѣленіе платы учителю, наемъ, покупка, или постройка дома и самый выборъ учителя должны быть предоставлены вполнѣ самимъ крестьянамъ. Роль земства должна

заключаться не въ томъ, чтобы закрывать школы, устроенныя самими крестьянами, какъ это дѣлается теперь; а въ томъ, чтобы давать денежное пособіе школамъ, учреждаемымъ крестьянами. Земство не должно брезгать дешевыми учителями, помѣщеніями въ курныхъ избахъ или переходными помѣщеніями по дворамъ. „Земство должно помнить, говоритъ графъ Толстой, что первообразъ училищъ, тотъ идеалъ, къ которому слѣдуетъ стремиться, не есть каменный домъ, желѣзомъ крытый, съ досками и партами, какія мы видимъ въ образцовыхъ училищахъ, а та самая изба, въ которой мужикъ живетъ, съ тѣми лавками и столами, на которыхъ онъ обѣдаетъ, и не учитель въ сюртукѣ и учительница въ шиньонѣ, а учитель въ кафтанѣ и рубахѣ, или поневѣ и платкѣ на головѣ, и не съ 100 учениками, а съ 5, 6 до 10. Земство не должно имѣть пристрастія или антипатіи къ извѣстнымъ типамъ учителей, какъ это дѣлается теперь". Учитель народной школы долженъ быть, во-первыхъ, дешевъ, а во-вторыхъ, по своему воспитанію онъ долженъ стоять какъ можно ближе къ народу. Предвидя возраженія противъ школъ съ богомолками, богомольцами, пьяными солдатами, выгнанными писарями и дьячками, гр. Толстой говоритъ, что подобные учителя совсѣмъ не такъ дурны, какъ это вообще думаютъ. Во-первыхъ, какими-бы они тамъ ни были, они все-таки выучиваютъ читать бѣгло и писать красиво, а во-вторыхъ, если такіе учителя и бываютъ особенно дурны, то потому, что они совершенно заброшены въ глуши и учатъ безъ всякой помощи и наставленій. Земскій училищный совѣтъ долженъ выбирать изъ нихъ лучшихъ, поощрять, сводить ихъ съ другими еще лучшими учителями и учить. Для этого земство должно выбрать одно лицо и поручить ему завѣдываніе педагогической стороной въ уѣздѣ. Лицо это должно имѣть общее „свѣжее" образованіе въ предѣлахъ гимназическаго курса, и знать практику педагогическаго дѣла. Лицо это должно быть непремѣнно изъ той же самой мѣстности, образованіемъ которой оно завѣдуетъ, чтобы знать свой уѣздъ, свой народъ, своихъ учениковъ, и чтобы оно поддерживало въ

себѣ то живое отношеніе къ дѣйствительности, которое есть главное средство противъ заблужденій и ошибокъ. Если у земства нѣтъ такого учителя, или оно не хочетъ его нанять, то такому земству, по мнѣнію графа Толстого, народнымъ образованіемъ лучше и не заниматься.

Избранному земствомъ учителю поручается лучшая въ уѣздѣ образцовая школа, и ему дается помощникъ. Въ образцовой школѣ дѣлаются опыты наипростѣйшихъ пріемовъ обученія, и именно такихъ, которые могли-бы быть усвоены учителями изъ дьячковъ и солдатъ. Эти наипростѣйшіе пріемы примѣняются затѣмъ ко всѣмъ остальнымъ школамъ уѣзда. Такъ какъ при этомъ важную роль должны играть съѣзды учителей, то земство на учительскіе курсы должно обращать особенное вниманіе и не жалѣть на нихъ расходовъ. Время ученія должно быть, какъ того желаютъ всѣ мужики, семь мѣсяцевъ зимы, а не такъ, какъ нынче, почти круглый годъ и въ рабочую весеннюю пору, когда дѣти нужны родителямъ для помощи въ полѣ.

Мы не скажемъ, чтобы проектъ графа Толстого былъ утопическій и чтобы учителя изъ пономарей и изъ солдатъ были окончательно непригодными и неисправимыми учителями. Ограничивая народное образованіе только грамотой да цифирью, конечно, можно пользоваться всякими учителями. и если вопросъ только въ томъ, чтобы научить народъ какъ можно скорѣе читать и писать, то неизбѣжно пользоваться всякими учителями, какіе попадутся на руку. Такъ какъ гр. Толстой въ своихъ требованіяхъ нейдетъ дальше, то онъ съ своей точки зрѣнія только и могъ предложить то, что онъ предлагаетъ. Но мы все-таки спросимъ: довольно-ли одной грамоты и одного счисленія, и что это за народная школа, которая игнорируетъ развитіе понятій? Не будетъ-ли это такимъ же образованіемъ, какое получали Маорисы, которые тоже выучились у миссіонеровъ читать и писать по-англійски, и остались все тѣми-же людоѣдами?

Наконецъ, даже и въ томъ видѣ, какъ предполагаетъ гр. Толстой, его, повидимому, не утопическій проектъ въ концѣ концовъ окажется все-таки неосуществимымъ, потому что

на мѣста главныхъ или высшихъ учителей, считая даже по одному на уѣздъ, нужно для всей Россіи не меньше 600 человѣкъ. Графъ Толстой, когда писалъ свой проектъ, взялъ за первообразъ, конечно, свою Яснополянскую школу, и надѣлилъ своими воспитательными талантами и педагогическимъ тактомъ тѣхъ идеальныхъ учителей, которыхъ онъ предполагаетъ въ образцовыхъ и руководящихъ школахъ. Но если изъ массы нашихъ ученыхъ педагоговъ, получившихъ высшее образованіе, выдѣлились всего два — гг. Бунаковъ и Евтушевскій, да и тѣ, по собственнымъ словамъ гр. Толстого, только смѣшатъ народъ, гдѣ же мы наберемъ 600 человѣкъ ученыхъ и знающихъ руководителей со *своимъ* образованіемъ, и возможно-ли устроить 600 школъ по образцу руководимой графомъ Толстымъ въ Ясной Полянѣ? Да, если бы гр. Толстой явился миссіонеромъ народнаго образованія и подготовилъ въ Ясной Полянѣ такихъ учителей, какихъ онъ требуетъ, мы бы нашли проектъ его возможнымъ и осуществимымъ; а безъ этого онъ останется только „замѣчательной“ журнальной статьей, о которой только поговорятъ, да тѣмъ и кончатъ.

Изъ „Недѣли“ 1874 г.

* * *

*) Въ виду выбранной нашей думой коммиссіи по народному образованію, въ виду того, что между членами ея могутъ быть люди недостаточно посвященные и искусные въ томъ дѣлѣ, которое предстоитъ имъ вести, въ виду недавно появившейся статьи гр. Толстого о „народномъ образованіи“,—статьи, которая можетъ принести не мало вреда, я попрошу редактора дать мѣсто моей замѣткѣ.

Педагогика имѣетъ несчастье считаться общедоступной наукой, а потому въ исторіи ея фигурируютъ лица, подъ часъ ей вовсе не причастныя, лица, преслѣдующія цѣли, совершенно педагогикѣ чуждыя. Такъ было прежде, во времена Базедова, такъ бываетъ и теперь. Люди, „*одарен-*

*) „Одесскій Вѣстникъ“ 1874 г., № 246. „Кое-что о воспитаніи и обученіи. По поводу статьи гр. Л. Н. Толстого *„О народномъ образованіи“*. „Отеч. Зап.“, № 9-й. Статья П. Семенюты.

ные" (какъ они себя величаютъ) педагогическимъ тактомъ (sic!), топчутъ въ грязь лучшія идеи современной педагогической науки и бросаютъ камнями въ ея энергичнѣйшихъ бойцовъ. Статьи, въ родѣ „народнаго образованія" графа Л. Толстого, слѣдовало-бы игнорировать и предоставлять исторіи произнести приговоръ надъ ними. Случилось не такъ. Рецензенты газетъ наперерывъ другъ передъ другомъ спѣшатъ апплодировать и пожимать руку графу, предающему анаоемѣ современные гуманнѣйшіе педагогическіе пріемы... Подобный униссонъ рецензентовъ нѣсколько затруднялъ бы насъ, если бы мы не помнили твердо, что человѣческое мнѣніе имѣетъ три фазиса—единодушіе невѣждъ, разногласіе изслѣдователей и единодушіе свѣдующихъ *), и что здѣсь имѣетъ мѣсто именно первый фазисъ. Возвращаюсь къ дѣлу. Вовсе не нужно быть Локкомъ, Гербартомъ или Бенеке, чтобы знать, что человѣку доступно только то, что производитъ впечатлѣніе на его органы чувствъ. Это прежде всего извѣстно каждой наблюдательной матери. Появляясь на свѣтъ, ребенокъ окруженъ милліонами раздражающихъ вліяній, которыя за разъ дѣйствуютъ на всѣ его чувства, и дѣйствуютъ весьма интенсивно:—ребенокъ вполнѣ въ безсознательномъ положеніи. Мало-по-малу онъ осиливаетъ эту разнородную массу ощущеній, классифицируетъ, локализируетъ ихъ и черезъ нѣсколько времени грудь матери, потомъ яркій свѣтъ, а позднѣе рѣзкіе звуки шарманки и убаюкиваніе любящей нянюшки совершенно приковываютъ его вниманіе. Такъ говорятъ факты. Какая же наша роль въ этомъ періодѣ?—Мы должны дать весь требуемый ребенкомъ матеріалъ для переработки. Мы должны, стало-быть, дать достаточно (но не единовременно) разнообразныхъ предметовъ, надъ которыми ребенокъ могъ бы практиковать свои силы и способности. Такимъ образомъ, мы сразу приходимъ къ положенію Песталоцци, что воспитаніе должно начинаться съ

*) См. Спенсеръ, г. III, о воспитаніи.

самой колыбели, что оно должно согласоваться съ естественнымъ ходомъ развитія способностей, что существуетъ извѣстная послѣдовательность въ этомъ ходѣ, послѣдовательность, которую мы должны отлично изучить и съ которою должны сообразоваться самымъ строжайшимъ образомъ.

Еще въ половинѣ XVII в. знаменитѣйшій изъ педагоговъ всѣхъ временъ и народовъ Амосъ Коменскій (къ сожалѣнію, съ нимъ публика наша весьма мало знакома) требовалъ тщательнаго, сообразнаго силамъ ученика, выбора учебнаго матеріала, который принаравливался бы къ естественному ходу его развитія.

Такимъ образомъ, Коменскій прежде всего требовалъ упражнять чувства, затѣмъ память, разумъ и мышленіе ученика. Ребенокъ, по глубокимъ убѣжденіямъ Коменскаго, долженъ пользоваться своими чувствами, какъ органами познанія, долженъ всматриваться, наблюдать, сравнивать и различать познаваемое, изъ котораго и выводить сужденія и практическія слѣдствія. „Никакого мертваго, голословнаго ученія, восклицаетъ Коменскій, никакого знанія, не подкрѣпленнаго пониманіемъ предмета!“ Поэтому, ученикъ никоимъ образомъ не долженъ молча слушать учителя, а обязанъ смотрѣть, думать, говорить вмѣстѣ съ нимъ.

Отсюда веденіе наглядныхъ бесѣдъ и предметныхъ уроковъ на самихъ предметахъ или ихъ изображеніяхъ. Все это крайне логично и ясно, все это представляетъ стройную систему обученія, въ которой всѣ части связаны между собою, какъ звенья одной прочной цѣпи, выкованной изъ антропологическихъ данныхъ и психологическихъ принциповъ, вмѣстѣ съ выводами физіологіи нервной системы.

Къ несчастію, полное примѣненіе изложенной доктрины весьма трудно, настолько трудно, что Спенсеръ, напримѣръ, утверждаетъ, будто истиннымъ воспитателемъ можетъ быть только истинный философъ, что мы и видѣли въ примѣрѣ Амоса Коменскаго.

Но одно дѣло доктрина, а другое—ея приложеніе. Одно дѣло мысли Песталоцци о воспитаніи, а другое ихъ приложеніе. Его собственная учительская практика переполнена

ошибками анти-песталоцціевскаго характера, его обученіе грамотѣ, географіи—совершенно не песталоцціевское. Тѣмъ не менѣе мысли Песталоцци вѣрны, вѣрны вполнѣ: первоначальное воспитаніе должно быть на рукахъ матери, оно начинается съ колыбели и въ дальнѣйшемъ ходѣ своемъ аналогично естественному развитію способностей.

Читатели видѣли, на какихъ прочныхъ основаніяхъ строится зданіе современнаго воспитанія и, конечно, улыбнутся, если услышатъ, что гр. Толстой считаетъ пустяками предметные уроки, считаетъ бесѣды учителей съ учениками—простою тратою времени. Мы вовсе не писали бы настоящихъ строкъ, если бы гр. Толстой указалъ на самые успѣхи учениковъ народной школы, какъ на слѣдствіе невѣжества нашихъ учителей: но нѣтъ! графъ не останавливается на полпути! Указавъ, напр., на промахи г. Бунакова, промахи, правда, очень крупные, гр. Толстой обобщаетъ этотъ фактъ, и изъ того, что въ книжкѣ Бунакова одна или нѣсколько статеекъ плохи, выводитъ, будто самый новый методъ плохъ!..

Гр. Толстой—послѣдній изъ могиканъ стараго обученія грамотѣ по азбукѣ, бранитъ новое обученіе по звукамъ. Но дѣло понять не трудно, если сообразить, что, давая азбуку въ руки, называя каждую букву, ученику остается осиливать весь этотъ матеріалъ только памятью, которая перегружается запоминаніемъ всевозможныхъ безсмысленныхъ складовъ. Ребенокъ никогда не пойметъ, какъ это, вмѣсто „естеослеръ“, пишутъ „столъ“ и проч.; все это приходится ему принять на вѣру отъ учителя.

Повторяя—бра, вра, гра, дра и т. п., читая глупѣйшіе склады, дѣти не видятъ въ читаемомъ ничего для себя интереснаго, зѣваютъ, скучаютъ, лѣнятся, отвыкаютъ видѣть въ читаемомъ какой-бы то ни было смыслъ и все чтеніе сводятъ на разбираніе буквъ, складовъ, и если выучиваются чтенію—то это гоголевскіе Петрушки, занимающіеся *процессомъ* чтенія. Вспомнимъ букводѣдовъ прежняго стараго времени; они тоже дѣти того времени, той педагогической выправки, которую желаетъ водворить у насъ графъ Л. Тол-

стой, предлагающій въ своей статьѣ богомолокъ, солдатъ, дьячковъ, выгнанныхъ писарей и tutti quanti въ народные учителя, въ интересахъ дешевизны (см. стр. 199). Ну, такъ ли? Не выйдетъ ли дешевое на дорогое? У насъ при прежней системѣ образованія были только крестьяне, знающіе буквы, но не было вовсе грамотныхъ, и всѣ дешевыя деньги, заплаченныя учителямъ дьячкамъ и солдатамъ—напрасно выброшенные гроши, на которые можно было-бы имѣть нѣсколько хорошо грамотныхъ, которые бы понимали читаемое, а не бормотали-бы безъ смысла звуки, какъ пономари. Гр. Толстой оканчиваетъ свою статью признаніемъ, что онъ церковную школу прежнихъ лѣтъ предпочитаетъ звуковой! (стр. 176). Да, будь Толстой поменьше искрененъ, поменьше безпокойся онъ о народномъ образованіи, онъ не написалъ бы своей странной, чтобы не сказать болѣе, статьи,—онъ своимъ молчаніемъ сдѣлалъ бы гораздо болѣе пользы, чѣмъ статьей „о народномъ образованіи“ въ „Отечеств. Зап.“, № 9.

Цѣлью настоящихъ строкъ было не голословно оппонировать графу Л. Толстому, а указать историческія и психологическія основанія современной педагогики, такъ беззастѣнчиво и смѣло громимой графомъ, и тѣмъ опровергнуть его. Читатели видѣли, что предметные уроки, веденіе бесѣдъ съ учениками, наглядное обученіе, звуковой методъ— все это не суть выдумки нѣмецкихъ фантазеровъ, какъ увѣряетъ Л. Толстой, а вполнѣ законныя, логическія, практическія слѣдствія глубокаго опытнаго изученія человѣка и развитія въ немъ прирожденныхъ наслѣдственныхъ способностей.

П. Семенюта.

* * *

*) Побѣды графа, одержанныя въ послѣднее время, побудили меня написать кое-что о происхожденіи его побѣдоносныхъ идей. Своимъ юморомъ и quasi—доводами онъ побѣдилъ нѣкоторыхъ фельетонистовъ,—ну это бы еще не

*) „Семья и Школа“ 1874 г., № 12-й. Кн. II. „Происхожденіе идей графа Л. Н. Толстого о народномъ образованіи“. Статья Ч. М. К. Г.

важно,—но онъ побѣдилъ лицъ—близко стоящихъ къ народному образованію, что будетъ вреднѣе. Знаетъ ли графъ Толстой о всѣхъ своихъ побѣдахъ?—Я разскажу про московскія.

Знаетъ ли графъ, что онъ побѣдилъ столь ненавистную ему учительскую семинарію? Вотъ фактъ. При московскомъ воспитательномъ домѣ есть семинарія, которая, подобно другимъ заведеніямъ такого рода, ввела у себя между прочимъ методику и задачникъ Евтушевскаго. Сентябрь этого года былъ временемъ пораженія этой методики. (Интересно знать, пойдетъ ли 151-я тысяча задачника, или такъ на 150-й и остановится). Послѣ статьи графа, одинъ изъ имѣющихъ власть, побѣжденный его остротами, велѣлъ изъять изъ употребленія зловредную книгу Евтушевскаго, такъ какъ графъ Толстой доказалъ несостоятельность этой методы. Такъ—и изгнали книжку Евтушевскаго. А все оттого, что въ задачникѣ сказано, что сѣно мужикъ везетъ на возахъ, а не на телѣгахъ. Это вѣдь—одинъ изъ главныхъ доводовъ несостоятельности методики Евтушевскаго? Конечно и задачникъ и методика Евтушевскаго, такъ же какъ и многія изъ нововведеній, не безъ грѣха. Я знаю, что многіе спеціалисты находятъ недостатки въ этой книгѣ, но, вѣдь, они спеціалисты, они знаютъ дѣло, знаютъ, кромѣ возовъ, и еще кое-что посущественнѣй — однако не побѣждаютъ *).

А вотъ и еще одна изъ побѣдъ графа Толстого.—Въ одной московской городской школѣ, одна изъ—попечительницъ возстала противъ *звуковиковъ* (въ Москвѣ партіи получили странное названіе:—одни *звуковиковъ*, а другіе *толстовиковъ*. Вотъ что значитъ—нѣтъ хорошихъ грамматикъ-то русскихъ, какъ заявилъ графъ; какое неправильное

*) По поводу статьи гр. Л. Н. Толстого „О народномъ образованіи" — редакція получаетъ—такъ много заявленій и статей отъ лицъ близко стоящихъ къ народной школѣ, что печатать ихъ всѣ она положительно не можетъ—по недостатку мѣста; но, послѣ статьи г. Тихомирова, которая будетъ помѣщена во 2-й книжкѣ, редакція представитъ своимъ читателямъ *сводъ мнѣній*, высказанныхъ—какъ въ получаемыхъ ею рукописяхъ, такъ и въ печати, съ указаніемъ ихъ авторовъ. Ред.

производство словъ!), и только благодаря непониманію попечительницы учитель, согласившись съ ней на словахъ, продолжалъ вести дѣло по своему: и она осталась довольна, что принятъ новый методъ.

На дняхъ собрался московскій комитетъ грамотности, послѣ незимней спячки (онъ отдыхалъ съ 13 апрѣля до 14 декабря); председатель комитета, тотъ самый, къ которому графъ помѣстилъ письмо въ № 9-мъ „Отечественныхъ Записокъ“, побывалъ въ школахъ „Ясной Поляны“, увидѣлъ, какъ крестьянинъ—домохозяинъ, за шесть рублей въ мѣсяцъ, обучаетъ ребятъ и какіе успѣхи сдѣлали ребята,—особенно для провинціи,—увидѣлъ председатель самъ все удобство и прелесть школъ графа Толстого, и предлагаетъ комитету снарядить коммисію, чтобы она самолично узрѣла, какъ ведется тамъ дѣло, и убѣдилась, что путь распространенія грамотности, открытый графомъ, гораздо плодотворнѣе пути, котораго до сихъ поръ держались члены комитета, всѣ земства, всѣ учредители и руководители педагогическихъ курсовъ, съѣздовъ и семинарій и тому подобныхъ „затѣй иноземной педагогики“.—Это хоть еще не полная побѣда, но за начало побѣды можно принять. Постановленіе комитета относительно учрежденія этой коммисіи нѣсколько видоизмѣнило предложеніе председателя. Именно, постановили (не знаю, будетъ ли это на дѣлѣ) учредить коммисію для изслѣдованія на мѣстѣ школъ всѣхъ типовъ, и предложено было, кромѣ яснополянской, отправиться въ костромскую губернію, въ костромской уѣздъ, къ „келейницамъ—дѣвушкамъ“—и поучиться у нихъ, какъ онѣ, въ теченіе великаго поста, обучаютъ, и съ большимъ успѣхомъ, по церковно-славянски; отправиться еще въ Варшаву и поглядѣть, какъ одинъ офицеръ—по изобрѣтенному имъ самимъ способу обучаетъ грамотѣ. Можетъ быть, ко дню учрежденія испытательной коммисіи—предложатъ и еще нѣсколько поучительныхъ школъ; но я увѣренъ, что школы графа Толстого стоятъ на первой очереди. Какая изъ школъ побѣдитъ—неизвѣстно; это не мало зависитъ отъ состава коммисіи; вѣдь, былъ уже одинъ членъ

коммиссія, даже ея предсѣдатель,—который высказалъ относительно опыта въ Москвѣ надъ школой звуковой и графа Толстого, что „хотя такіе и такіе-то (т. е. всѣ безъ исключенія) ученики въ графской школѣ—читаютъ хуже всѣхъ учениковъ звуковой школы, но, принимая во вниманіе то-то и то-то, вообще ученики школы графа читаютъ лучше, чѣмъ ученики звуковой“. (Стр. 4 и 5 протокола 13 апрѣля 1874 г.).

Эти то побѣды и заставили меня сообщить о происхожденіи идей графа Толстого Какъ же не знать начала похода графа, шествующаго столь побѣдительно? Графъ говоритъ, что онъ пятнадцать лѣтъ тому назадъ еще—думалъ о народномъ образованіи и пришелъ къ тѣмъ убѣжденіямъ, которыя высказываетъ въ сентябрьской книжкѣ „Отечественныхъ Записокъ“. Позвольте не повѣрить.

Я не смѣю, подобно г. Бунакову, говорить, что статья графа Толстого проникнута ложью, но повѣрить...; судите сами: вотъ доказательства моего мнѣнія. — 15 Января 1874 года, въ московскомъ комитетѣ грамотности появляется графъ Толстой, съ цѣлью изложить и защитить свой методъ; на этотъ разъ собралось болѣе ста человѣкъ (обыкновенно бываетъ не болѣе пятнадцати—двадцати). Предсѣдатель проситъ графа изложить сущность его метода, или хоть нѣсколько тезисовъ; графъ (неизвѣстно—почему) отказывается. Приходится начать обсужденіе иначе: нигдѣ такъ еще не начинали. Вотъ что значитъ извѣстность: другого-бы такъ и забросили—и перешли къ другимъ дѣламъ, а тутъ графъ Толстой—и молчаніемъ своимъ одолѣлъ. Что дѣлать! коль самъ не говоритъ,—стали возражать. Выступилъ одинъ, потомъ другой оппонентъ. Но, подумаетъ читатель, какъ же это возражать молчащему человѣку? А вотъ какъ: оппоненты хорошіе учителя новой школы, катехизировать мастера, привыкли вызывать на объясненія своихъ учениковъ, хотя бы они еще и очень мало уяснили себѣ свои будущіе отвѣты. Вотъ—при такихъ то способностяхъ катехизировать и заставили графа Толстого излагать свои мысли. На первый разъ, сущность

своей методы (или какъ онъ называлъ—„моя метода") графъ Толстой объясняетъ такъ: „я прежде всего чертилъ на стѣнѣ углемъ, или на доскѣ мѣломъ огромныя буквы, хворостиной указывалъ на букву и называлъ ее, а дѣти повторяли. Такимъ образомъ, я въ одинъ урокъ проходилъ всю азбуку, и уже на другой день всѣ дѣти знали ее безъ ошибокъ". А потомъ ученики будто бы и читать и писать легко выучивались, и притомъ—какъ скоро постигали они это! въ какую-нибудь недѣлю, нѣтъ скорѣй—въ три дня, даже скорѣй, пожалуй: графъ обѣщалъ выучить нѣсколькихъ неграмотныхъ дѣтей на московской фабрикѣ г. Ганешина въ одинъ или два короткихъ урока. Хотите вѣрьте, хотите нѣтъ, а я самъ былъ свидѣтелемъ этого обѣщанія; недовѣрчивыхъ прошу заглянуть въ протоколъ экстро-ординарнаго засѣданія московскаго комитета грамотности 15-го января 1874 года. Слово графа твердо; 15 января, къ 12 часамъ ночи, кончилось засѣданіе комитета грамотности, а 16 и 17 января назначили опытъ на фабрикѣ г. Ганешина, который долженъ былъ дать генеральное сраженіе всѣмъ, кто сражался въ комитетѣ противъ графа. „Вотъ они (подразумѣвая звуковиковъ) только говорятъ, думали нѣкоторые изъ сочувствующихъ графу Толстому, а онъ на дѣлѣ покажетъ". Кто изъ насъ не любитъ посмотрѣть на чудеса и фокусы! Я хоть и не вѣрилъ, но поѣхалъ, къ шести часамъ вечера, на фабрику г. Ганешина. Далеко отъ жилыхъ мѣстъ Москвы стоитъ эта фабрика,—на Дѣвичьемъ полѣ, даже не всякій извозчикъ ѣдетъ въ ту сторону вечеромъ; но любопытство одолѣло, и народу съѣхалось довольно. Ждемъ. Пробило шесть—графа нѣтъ; бьетъ семь—все то же, вотъ и восьмой приходитъ къ концу, а графа нѣтъ да нѣтъ,—наконецъ, въ восемь является... графъ! графъ! восклицаете вы,—разочаруйтесь: это только разсыльный съ телеграммой. Графъ Толстой боленъ.

Съ кѣмъ несчастья не бываетъ? Что дѣлать, отложили опытъ до другого дня. Публика сдѣлалась недовѣрчивѣе, и зрителей собралось на этотъ разъ гораздо меньше. Опытъ былъ произведенъ, и опытъ удачный, т. е. не то чтобы

вполнѣ удачный, а отчасти. Изъ учениковъ никто не выучился—не только читать, но даже и азбукѣ (должно быть — народъ въ Москвѣ не такъ способенъ, какъ въ Ясной—Полянѣ); тѣмъ не менѣе, признано, что надежда на методъ еще не пропала,- надо только времени побольше, недѣль шесть или семь. Годъ прошелъ съ тѣхъ поръ, а вотъ я до сихъ поръ не понимаю, какъ это графъ Толстой, послѣ долголѣтняго опыта, могъ такъ ошибиться или забыть, во сколько времени можно выучить по его методу. Говорилъ, что въ два дня можно выучить, а потомъ вдругъ нашелъ, что меньше, какъ въ сорокъ нельзя. Правда, и 40 не много, скажутъ учителя опытные, и я съ этимъ вполнѣ согласенъ; но какъ же это ошибаться на 20 разъ? то—въ два дня, а то—въ сорокъ! Не понимаю. Остается одно предположеніе: *графъ Толстой не зналъ еще, сколько нужно времени, когда говорилъ.* Мысль графа обучить чтенію въ два дня родилась въ немъ въ комитетѣ грамотности 15 января, и пропала на фабрикѣ г. Ганешина, 17 января. Пятнадцать лѣтъ тому назадъ и всѣ 15 лѣтъ графъ Толстой не зналъ своего новорожденнаго рѣшенія.

Да и многаг еще графъ не обдумалъ. Должно быть, онъ придумываетъ только въ критическую минуту, и случается. что, когда она минуетъ, забываетъ. Такъ, напримѣръ, графъ только около святой недѣли 1874 года рѣшилъ, съ какого возраста нужно начинать обученіе; въ комитетѣ, въ первый разъ, онъ—не заикнулся о возрастѣ своихъ учениковъ, такъ что неизвѣстно было, хочетъ ли графъ обучать дѣтей или солдатъ, малолѣтнихъ или взрослыхъ; графъ избѣгалъ только идіотовъ. Когда по желанію графа и рѣшенію комитета устроили двѣ школы (въ одной должны были обучать по звуковому методу, а въ другой по способу графа Толстого), то графъ тоже ничего не говорилъ о возрастѣ; на этомъ основаніи—набрали учениковъ обыкновенно школьнаго возраста—отъ 6 до 11 лѣтъ, обучали ихъ семь недѣль—и ужъ хотѣли приступить къ испытанію, какъ вдругъ получается отъ графа письмо такого содержанія: „...разумѣется, нельзя учить ребенка трехъ или

четырехъ лѣтъ“...; поэтому графъ довѣряетъ экзамену только двухъ мальчиковъ—десяти и одиннадцати лѣтъ (это же онъ повторяетъ и въ „Отечествен. Записк.“, № 9, на 143 стр.). Вотъ и поди ты! Что будешь дѣлать? Экзаменуй, не экзаменуй—все одинъ толкъ. Признаю, говоритъ графъ, результатъ экзамена только для старшихъ учениковъ; а одинъ изъ нихъ—какъ нарочно не пришелъ на экзаменъ, а другой поступилъ въ гражданскую школу хорошо читающимъ по-русски и по-славянски, что доказано чуть-чуть не слѣдствіемъ (на засѣданіи комитета грамотности указана была учительница, учившая полтора года этого ученика, Сидорова). Изъ всего этого вышло, что результатъ опыта по мнѣнію графа—оказался никуда не годнымъ; учили не тѣхъ, кого слѣдовало.

Ну, скажите, безпристрастный читатель: когда графъ придумалъ, что раньше десяти лѣтъ нельзя начинать обученіе дѣтей? Прежде не заикался о годахъ, а является необходимость—гибнетъ методъ графа, онъ и объявляетъ, что обученіе дѣтей до десяти лѣтъ—вздоръ.

Смѣшнымъ покажется нѣкоторымъ этотъ парадоксъ графа, а другіе повѣрятъ авторитету графа и примутся исполнять его изреченіе, оставляя дѣтей до десяти лѣтъ безграмотными. Не вѣрьте, господа,—графъ Толстой уже передумалъ. Вы слышали его увѣренія въ сентябрѣ, а въ октябрѣ г. Шатиловъ видѣлъ въ Ясной Полянѣ учениковъ семи лѣтъ. Какъ объяснить это? я, съ своей стороны, предложилъ бы объяснить это свободой, о которой такъ много говоритъ графъ Толстой въ „Отечественныхъ Запискахъ“, т. е. хочу—признаю десять лѣтъ, хочу признаю семь, все въ рукахъ моихъ. Относительно лѣтъ ужъ очень шатки мысли графа; на страницѣ 148 „Отеч. Зап.“ онъ рекомендуетъ начинать обученіе десяти и одиннадцати лѣтъ, а на страницѣ 150 приведенъ блистательный примѣръ, какъ шестилѣтній мальчикъ выучился читать, лежа на палатяхъ. Возрастъ отъ шести до десяти лѣтъ графъ признаетъ также учебнымъ, на страницѣ 194-й.

Не подумайте, читатель, что графъ прежде чѣмъ защищать свой методъ и опровергать звуковой, изучилъ звуковой методъ, какъ онъ сообщаетъ въ „Отечеств. Зап: к.“, пятнадцать лѣтъ тому назадъ (притомъ, по книжкѣ Бунакова, появившейся въ 1872 году), или методъ Грубе. Вовсе нѣтъ,—*только изъ разговоровъ съ послѣдователями звукового метода — онъ узналъ нѣсколько его*. Вотъ понятіе графа о звуковомъ методѣ до 9 часовъ вечера 15 января:

(См. 12 стр. протокола) „Я хотѣлъ бы болѣе подробно анализировать звуковой методъ. Вы такъ легко коснулись его, что я все-таки не могъ хорошо понять его. Въ Германіи мнѣ пришлось присутствовать на урокѣ нѣмецкаго педагога, который обучалъ дѣтей по звуковому способу. Тамъ дѣтямъ даютъ нарисованную рыбу, съ подписью Fisch, и—говорятъ, что первая буква будетъ голова, вторая—тѣло, а третья—хвостъ. Если этотъ нѣмецъ думалъ, что этимъ онъ все объяснилъ дѣтямъ, то онъ вполнѣ ошибается, и я боюсь, что въ звуковомъ методѣ часто бываетъ тоже самое. Если педагоги думаютъ, что они выработали новый, легчайшій способъ, гдѣ ученикъ доходитъ путемъ анализа, это не облегчаетъ, а затрудняетъ ученика, и если педагоги думаютъ, что анализъ помогаетъ дѣтямъ, то это радуетъ, только самого учителя, но не учениковъ“. Жалко, должно быть, стало графа Толстого одному изъ членовъ комитета, г. Тихомирову, и прочелъ онъ ему лекцію о томъ, что такое звуковой методъ и въ чемъ онъ въ самомъ дѣлѣ состоитъ. Вотъ—съ этихъ поръ графъ и разсуждаетъ о недостаткахъ звукового метода! Ну—можно ли слушать такого новорожденнаго спеціалиста? Можно ли обращать вниманіе на слова человѣка, который разсуждаетъ, произноситъ приговоръ, не зная дѣла? Будь онъ хоть разумный человѣкъ, а не можетъ же онъ толковать обо всемъ на свѣтѣ, въ особенности о томъ, что ему неизвѣстно. Нѣсколько скромности—не повредило бы графу. Понятно, отчего графъ не отыскалъ ничего и въ новыхъ учебникахъ, кромѣ возовъ и орѣховъ у Евтушевскаго, да косаря и сусликовъ у Бунакова; но нельзя не согласиться, что это

очень мелко, а глубже едва ли могло быть: коротка была лекція, выслушанная графомъ.

Въ своей статьѣ въ „Отечественныхъ Запискахъ“ графъ говоритъ, что пятнадцать лѣтъ тому назадъ—онъ задался вопросами: какъ и чему надо учить крестьянъ? и открылъ, что надо обучать ихъ читать, писать, считать. Никакихъ географій, естественной исторіи и другихъ исторій не нужно, кромѣ священной. Мнѣ кажется, что *это рѣшеніе пришло графу въ голову не пятнадцать лѣтъ тому назадъ, а во время спора въ комитетѣ*, когда онъ протестовалъ противъ нововведеній новой школы. Еще въ 1872 году, когда графъ Толстой издавалъ свою азбуку, онъ этого, къ чести его будь сказано, не говорилъ. Въ своемъ руководствѣ—онъ рекомендуетъ сообщать ученикамъ какъ можно больше свѣдѣній естественно-историческихъ, географическихъ, изъ русской исторіи, и даже самъ помѣщаетъ статейки по этимъ отдѣламъ,—конечно, не для того, чтобы напечатать что-нибудь, а для употребленія въ школахъ. Какъ же объяснить протестъ графа противъ того, что онъ самъ, два или три года тому назадъ, защищалъ. Его статья увѣряетъ, что онъ повторяетъ высказанное имъ пятнадцать лѣтъ тому назадъ; если это правда, то графъ страдаетъ перемежающимися припадками своихъ убѣжденій. Относительно возраста въ школѣ—періоды между различными припадками, кажется, шесть мѣсяцевъ, а относительно предмета обученія въ школѣ—три года и двѣнадцать лѣтъ. Ужъ не въ этомъ ли непостоянствѣ слѣдуетъ видѣть пророческую силу графа? Можетъ быть, въ одинъ изъ припадковъ графъ и правду говоритъ, но въ какомъ? вотъ вопросъ!

Разъ усумнившись въ правдивости статьи графа въ „Отечественныхъ Запискахъ“, я хочу объяснить происхожденіе его мысли о необходимости дешевизны школъ. Эта мысль, съ либеральной приправой графа относительно земско-министерскихъ дѣйствій, имѣетъ подкладку нехорошую. Статистическія данныя, которыя графъ приводитъ для Крапивенскаго уѣзда, стоятъ только для прикрасы, и только

по этому, вѣроятно—графъ допустилъ такую неточность. Въ нихъ расходъ на школу, напримѣръ, назначенъ на тѣхъ учениковъ, которыхъ, по мнѣнію графа, учить нельзя,—вычисленія сдѣланы для возраста отъ шести до четырнадцати лѣтъ; значитъ, половину учениковъ, по собственному апрѣльскому убѣжденію графа, можно откинуть. Ужъ не для убѣдительности ли статистическихъ цифръ графъ отступилъ отъ своего убѣжденія? Приглашаю всѣхъ вѣрящихъ графу уменьшить расходъ на школы на половину противъ разсчета графа Толстого, потому что до десяти лѣтъ дѣти не должны учиться, - развѣ только, лежа на палатяхъ, могутъ учиться по методу графа; это, я полагаю, денегъ не стоитъ.

Не знаю, гдѣ родилась первая мысль графа Толстого о необходимости дешевыхъ школъ; но вотъ какъ она развилась въ комитетѣ грамотности. Когда толковали съ графомъ объ организаціи школы, онъ договорился, наконецъ, вотъ до чего. Новая школа, изволите видѣть, вредна. Она развиваетъ ученика, а это вредно—во-первыхъ, а во-вторыхъ—и родители не позволяютъ (вѣроятно, въ Ясной Полянѣ). Если слишкомъ рано развивать мыслительныя способности ребенка, то это развитіе, какъ показываютъ опыты, можетъ быть вредно. Такіе ребята, у которыхъ слишкомъ рано развита мыслительная способность, могутъ оканчивать весьма плохо; вопросъ о развитіи—вопросъ философскій, и т. д.

Партія графа Толстого пошла даже дальше, и нѣкоторые высказывали, что они знаютъ примѣръ, какъ—одинъ мальчикъ—вслѣдствіе ранняго развитія - сдѣлался поджигателемъ, другой—глухонѣмымъ, а третій написалъ фальшивый паспортъ. Вотъ оно развитіе-то!.. Прочь его,—это язва! Послѣ засѣданія, кажется (въ протоколѣ этого нѣтъ) одинъ изъ сторонниковъ графа Толстого сообщилъ, что надо такъ учить, чтобы не всякую книгу понималъ ученикъ. Вотъ оно куда пошло! Зашла было въ комитетѣ рѣчь о направленіи, но такъ какъ это вопросъ щекотливый, то многіе постарались отступить, и тогда великій тактикъ принялъ наступательный образъ дѣйствія,—объявилъ зловредность

звуковой школы вообще и ученіе, способное развивать ученика, призналъ незаконнымъ.

Почему? спросите вы. Потому что „развитіе должно имѣть извѣстное направленіе, а это—и вредно и незаконно". Ужъ не знаю, когда это графъ выдумалъ эту зловредность, но я въ первый разъ услыхалъ это отъ него 15 января, а съ тѣхъ поръ онъ повторяетъ это при всякомъ удобномъ случаѣ. Въ засѣданіи 13 апрѣля, одинъ изъ сторонниковъ графа Толстого, г. Королевъ, заговорилъ о томъ, что Ушинскій написалъ „Родное Слово" не для народной школы, а для тѣхъ изъ своихъ ученицъ Смольнаго института, которыя сдѣлаются матерями и пожелаютъ обучать своихъ собственныхъ дѣтей. Такъ какъ всѣ новые учебники и методы, по мнѣнію г. Королева—суть перифразъ Ушинскаго, то и они должны предназначаться для матерей—кончившихъ курсъ приблизительно въ Смольномъ институтѣ, а для народныхъ школъ онѣ не удобны—вслѣдствіе трудности для учителей и дороговизны обстановки школъ. Не эта ли рѣчь дала мысль графу написать въ „Отечественныя Записки" разсужденіе о дороговизнѣ нынѣшнихъ школъ; за словами и прикрасой дѣло, конечно, не станетъ; что значитъ для автора „Войны и Мира"—пустить нѣсколько страницъ печалованія о неправильномъ устройствѣ современныхъ школъ!

Много бы еще можно сказать по поводу происхожденія идей графа Толстого, но на этотъ разъ довольно: читатель хоть немного могъ познакомиться съ познаніями графа, съ его бойкостью, рѣшительностью, смѣтливостью и полезностью на поприщѣ народнаго образованія.

Изъ „Семьи и Школы" 1874 г. Статья Ч. М. К. Г.

*
* *

*)... Упомянувъ о статьѣ графа Толстого, я скажу здѣсь о ней нѣсколько словъ, отложивъ до слѣдующаго раза другія статьи „Отеч. Записокъ" и въ томъ числѣ „хронику села

*) „Одесскій Вѣстникъ" 1874 г., № 223. „О народномъ образованіи" гр. Л. Толстого. Статья С. Г.—В. (С. Т. Гердъ-Виноградскаго).

Смурина“, возбудившую въ нашей публикѣ толки и нѣкоторый интересъ.

Статью свою гр. Толстой начинаетъ полемикою по поводу учрежденныхъ въ прошломъ году двухъ первоначальныхъ школъ, изъ которыхъ въ одной преподаваніе ведено было по звуковому методу, а въ другой — по буквослагательному. Цѣлью этихъ школъ было отыскать превосходство того или другого метода, но опытъ этотъ не удался: члены экзаменаціонной коммиссіи раздѣлились мнѣніями, и вопросъ оставленъ открытымъ. Это дало случай графу Л. Н. Толстому написать довольно пространную статью, въ которой авторъ отстаиваетъ самобытность русской школы и предоставленіе возможной инниціативы въ школьномъ дѣлѣ крестьянству. Но въ программѣ школьнаго дѣла, предлагаемой графомъ, нѣтъ ничего новаго; все писано, записано, переписано, а главное лишено всякаго практическаго значенія, такъ-же какъ и устарѣвшій буквослагательный методъ, съ такимъ усердіемъ отстаиваемый гр. Толстымъ.

С. Т. Герцъ-Виноградскій.

*
* *

*) Въ сентябрьской книжкѣ „Отеч. Зап.“, помѣщена большая статья графа Л. Толстого „О народномъ образованіи“.

Статья эта, по выраженію рецензента С. Петерб. Вѣд., касается отношенія нашихъ педагоговъ послѣдней формаціи къ народному образованію и изобличаетъ съ замѣчательною ясностію фальшивость и ограниченность той нѣмецко-педагогической системы, которую стремились и стремятся установить въ дѣлѣ народнаго образованія, наши педагогическіе копіисты тевтонской воспитательной и учебной премудрости. Графъ Л. Толстой первый коснулся этого столь важнаго вопроса, вызвавшаго рядъ статей въ нашей столичной прессѣ, а потому мы постараемся познакомить нашихъ читателей съ главными мыслями уважаемаго автора.

---

*) „Кіевскій Телеграфъ“ 1874 г., № 127. „Библіографія“.

По предложенію г. Шатилова, председателя Московск. Комитета Грамотности, были учреждены въ Москвѣ, при Ком. Грам., двѣ первоначальныя школы. Въ одной изъ нихъ ученіе ведено было по звуковому способу Протопоповымъ, учителемъ, избраннымъ сторонниками звукового способа; въ другомъ училъ учитель Морозовъ, по способу гр. Л. Толстого. Ученики были раздѣлены на обѣ школы по равенству лѣтъ и способностей. Ученіе продолжалось ровное время въ той и другой школѣ, и обѣ школы были открыты для посѣтителей. Послѣ 7 недѣль была назначена экзаминаціонная комиссія для произведенія экзамена, и засѣданіе комитета о преимуществахъ того и другого способа. Но члены экзаминаціонной комиссіи раздѣлились въ мнѣніяхъ, каждый почти подалъ отдѣльное мнѣніе, и засѣданіе Комитета Грамотности не пришло ни къ какому заключенію и вопросъ остался открытымъ.

Гр. Л. Толстой высказалъ по этому поводу свое мнѣніе въ статьѣ помѣщенной въ сентябрьской книжкѣ „Отечественныхъ Записокъ“.

Опытъ испытанія преимущества того или другого метода, посредствомъ учрежденія двухъ школъ и экзамена, говоритъ графъ Л. Толстой, былъ столь неудаченъ, что послѣ испытанія оказались возможными самыя противоположныя сужденія. Была сдѣлана ошибка въ самомъ устройствѣ школъ. Первая ошибка состояла въ томъ, что взяты въ школы дѣти слишкомъ малыя, ниже того возраста школьной зрѣлости, при которомъ бываютъ дѣти способны къ ученію. Вторая ошибка состояла въ томъ, что допущены были въ школу посѣтители. Въ напечатанномъ въ моей азбукѣ краткомъ руководствѣ сказано: что одно изъ главныхъ условій для успѣха ученія состоитъ въ томъ, чтобы тамъ, гдѣ учатся, не было новыхъ предметовъ и лицъ, развлекающихъ вниманіе учениковъ. Въ школѣ же постоянно бывало по нѣскольку человѣкъ постороннихъ лицъ. Условіе это было невыгодно только для моей школы, потому что главное основаніе обученія, по моему способу, состоитъ въ отсутствіи принужденія и въ свободномъ интересѣ ученика

къ тому, что ему предлагаетъ учитель; тогда какъ обученіе въ звуковой школѣ основано на принужденіи и весьма строгой дисциплинѣ. Третья ошибка состоитъ въ томъ, что г. Протопоповъ отступилъ при обученіи въ своей школѣ отъ пріемовъ, которые я считаю вредными, но которые считаются необходимымъ условіемъ обученія при звуковомъ методѣ. Отступленіе это было очень выгодно для обучавшихся дѣтей, и если-бы сторонники звукового метода признали, что отступленіе не случайно, то одна изъ главныхъ сторонъ моего разногласія съ ними не существовала бы. Отступленіе г. Протопопова отъ своего метода состояло въ томъ, во-первыхъ, что онъ не исполнилъ требованія, такъ называемаго, нагляднаго обученія, которое, по мнѣнію педагоговъ, должно быть нераздѣльно связано съ обученіемъ грамотѣ и предшествовать ему. Бунаковъ и всѣ столпы новой педагогіи совѣтуютъ большую часть времени употреблять на наглядное обученіе. Другое отступленіе, сдѣланное г. Протоповымъ отъ своего метода, состояло въ томъ, что противно общему правилу педагоговъ — что книги надо давать читать только въ школѣ съ объясненіемъ каждаго слова, г. Протопоповъ давалъ своимъ ученикамъ читать книги и на домъ. Третье отступленіе состоитъ въ томъ, что г. Протопоповъ давалъ своимъ ученикамъ не исключительно руководства педагоговъ звуковой школы, которыя я считаю дурными; для самаго важнаго отдѣла чтенія, того, которое производилось дома для личнаго интереса, онъ употреблялъ именно мои книги, —„Азбуку“ и „Ясную Поляну“. Четвертая и самая главная ошибка въ устройствѣ школъ было ихъ сосѣдство изъ двери въ дверь, и то, что дѣти вмѣстѣ ходили въ школу и уходили изъ нея. Многіе ученики даже жили на одн‍ѣхъ квартирахъ. Невыгодное вліяніе сосѣдства и сближенія учениковъ состояло въ томъ, что ученики г. Протопопова научились отъ учениковъ г. Морозова моему способу складыванія, и, по моему убѣжденію, благодаря этому знанію, выучились читать у г. Протопопова. Всѣ мальчики школы г. Протопопова умѣютъ складывать на слухъ и умѣли это дѣлать съ первыхъ же дней, научив-

шись этому отъ учениковъ г. Морозова. Таковы были ошибки въ учрежденіи школъ для испытанія; но несмотря на самыя противорѣчивыя сужденія, выраженныя членами экзаменаціонной комиссіи о результатахъ испытанія, мнѣ кажется, что результатъ испытанія совершенно ясенъ, если разсматривать только тѣхъ учениковъ, которые могли учиться, т. е. 3 старшихъ въ той и другой школѣ. Опредѣляя познанія, я вижу, что старшіе ученики г. Протопопова умѣютъ читать и писать по-русски и болѣе ничего. Ученики школы г. Морозова умѣютъ также читать и писать по-русски (по моему лучше), но кромѣ того, знаютъ нумерацію, сложеніе, вычитаніе и отчасти умноженіе и дѣленіе, и еще читаютъ по-славянски. Слѣдовательно, знаютъ гораздо больше. Опредѣляя же по времени, я вижу, что ученики г. Морозова знали то, что знаютъ теперь ученики г. Протопопова (я говорю про 3) черезъ двѣ недѣли послѣ начатія ученія, и справедливость этого могутъ подтверждать всѣ посѣщавшіе школы и видѣвшіе, что 3 старшіе ученика Морозова, уже послѣ двухъ недѣль, читали также, какъ теперь читаютъ ученики г. Протопопова. Остальное время было употреблено г. Морозовымъ на славянскій языкъ, ариѳметику и на тѣ медленные шаги въ улучшеніи чтенія и письма, которые не могли быть замѣтны на экзаменѣ. Если же разсматривать и меньшихъ учениковъ, то и относительно ихъ общій результатъ испытанія будетъ тотъ, что всѣ безъ исключенія ученики г. Морозова умѣютъ читать по складамъ, писать и знаютъ цифры и нумерацію; ученики же г. Протопопова знаютъ читать и писать — и больше ничего. И то, изъ меньшихъ учениковъ г. Протопопова надо исключить двоихъ, которые не знаютъ даже и читать. Но мы слышали и услышимъ отъ всякаго педагога звукового метода, и прочтемъ во всякомъ руководствѣ, что обученіе грамотѣ ничего не значитъ, что главное дѣло — развитіе.

Какъ кажется, гр. Л. Толстой думаетъ, что дѣло развитія объ руку съ грамотой не достигается, отчасти по ошибкѣ избраннаго матеріала, такъ же и по способу его пере-

дачи. Матеріалъ предлагается такой, съ которымъ дѣти давно знакомы, а бесѣды ведутся такъ, что дѣтямъ или велятъ выучить слова учителя, или свои слова передѣлать, помѣстить въ извѣстномъ порядкѣ, запомнить и повторить. Онъ признаетъ, что въ руководствахъ вообще всѣ упражненія развитія страдаютъ совершенной произвольностью съ одной стороны, съ другой стороны—излишествомъ. Для примѣра, онъ представляетъ въ урокахъ Бунакова единственную исторійку, не выписанную изъ другихъ книгъ, исторійку „О мужикѣ и охотникѣ", и находитъ, что въ этой исторійкѣ все произвольно. Характеръ обученія таковъ, что дѣтей учатъ тому, что они давно знаютъ, и выходитъ, что учитель преспокойно толчется на одномъ мѣстѣ. Отъ этого происходитъ что наша педагогическая литература завалена руководствами для нагляднаго обученія, картинами, книгами для чтенія, въ которыхъ повторяются все тѣ же и тѣ же статьи о лисицѣ, о тетеревѣ, тѣ же стихи, для чего-то написанные прозой въ разныхъ перемѣщеніяхъ и съ разными объясненіями; но у насъ нѣтъ ни одной новой статьи для дѣтскаго чтенія, ни одной грамматики русской, ни славянской, ни славянскаго лексикона, ни ариѳметики, ни грамматики, ни исторіи для народныхъ школъ. Всѣ силы поглощены на руководство къ обученію дѣтей тому, чему не нужно и нельзя учить дѣтей въ школѣ, чему всѣ дѣти учатся изъ жизни. Педагогика находится въ такомъ положеніи, въ какомъ бы находилась наука о томъ какъ должно ходить человѣку, и люди стали бы искать правилъ какъ учить дѣтей ходить, предписывая дѣтямъ сокращать тотъ мускулъ, вытянуть другой и т. д. Такое положеніе педагогики прямо вытекаетъ изъ двухъ ея основныхъ положеній: 1) что цѣль школы есть развитіе, а не наука и 2) что развитіе и средства достиженія его могутъ быть опредѣлены теоретически. Изъ этого вышло то жалкое и часто смѣшное положеніе, въ которомъ находится школьное дѣло. Силы тратятся напрасно; народъ въ настоящую минуту жаждущій образованія, находится въ недоумѣніи: ошибался ли онъ, ожидая образованія, какъ блага, или что-нибудь не такъ въ томъ,

что ему предлагаютъ. Что дѣло стоять такъ не можетъ, нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія для всякаго человѣка, который узнаетъ нынѣшнюю теорію школьнаго дѣла, и знаетъ дѣйствительно состояніе его среди народа. Но невольно представляется вопросъ: какимъ образомъ дѣло стало въ такое странное положеніе? Какимъ образомъ люди честные, образованные, искренно любящіе свое дѣло и желающіе добра, каковыми я считаю огромное большинство моихъ оппонентовъ, могли стать въ такое странное положеніе и такъ глубоко заблудиться?

Самая естественная причина, приведшая педагогику на этотъ ложный путь, на которомъ она находится, есть критика стараго, критика только для критики, безъ постановки новыхъ началъ, вмѣсто тѣхъ, которыя критиковались. Даже теперь, когда казалось бы уже лежачаго не бьютъ, въ каждомъ руководствѣ, въ каждой бесѣдѣ мы читаемъ и слышимъ, *что вредно читать безъ пониманія, что* нельзя заучивать опредѣленіе числа и дѣйствій надъ числами, что безсмысленное заучиваніе вредно, что знать дѣйствія съ тысячами, не умѣя считать 2, 3, вредно и т. д. Признавъ старые пріемы никуда негодящимися и не поставивъ никакихъ новыхъ основъ, стали искать новыхъ пріемовъ. Единственныхъ же и прочныхъ основъ педагогіи только двѣ: 1) опредѣленіе критерія того, чему нужно учить, и 2) критерія того, какъ нужно учить, т. е. опредѣленіе того, что избранные предметы суть наинужнѣйшіе, и того, что избранный способъ есть наилучшій. Никто не обратилъ вниманія на эти основы, а каждая школа въ оправданіе свое поддѣлала себѣ извѣстныя quasi—философскія оправдывающія ее, разсужденія. Вслѣдствіе этого произошло то, что когда признали старый способъ не пригоднымъ, то не стали отыскивать, почему и какъ узнать такой способъ, будетъ лучше, а тотчасъ же стали искать другой—противоположный старому. Избраны были пріемы обученія ближайшихъ нашихъ сосѣдей нѣмцевъ, какъ потому, что мы склонны подражать нѣмцамъ, такъ и потому, что это былъ самый сложный и хитрый способъ, представлявшій къ тому

же болѣе всего противуположности нашимъ старымъ пріемамъ. Кромѣ того, въ нѣмецкихъ пріомахъ была еще и большая выгода для учителей: при нихъ учителю не нужно много старанія, не нужно больше и дальше учиться; не нужно работать надъ собою и пріемами обученія. Большую часть по этой методѣ учитель учитъ тому, что дѣти знаютъ, да кромѣ того, учитъ по руководству, и ему легко. Способъ этотъ такъ чуждъ нашему русскому не педантическому складу ума, недостатки его такъ ярко бросаются въ глаза, что, казалось бы, онъ никакъ не могъ привиться въ Россіи, а между тѣмъ онъ прилагается, хотя и въ малыхъ размѣрахъ, и въ нѣкоторомъ отношеніи иногда даетъ лучшіе результаты, чѣмъ старый церковный способъ. Это происходитъ отъ того, что такъ какъ этотъ способъ взятъ изъ критики стараго пріема, то въ немъ и устранены всѣ его недостатки, хотя въ крайнемъ противоположеніи старому, доведенномъ до послѣдней крайности нѣмецкимъ педантизмомъ, въ немъ проявились новые надостатки, едва ли не большіе, чѣмъ прежніе.

По мнѣнію гр. Л. Толстого, главныя причины, по которымъ мы впали въ заблужденіе при обученіи народа состоятъ въ слѣдующемъ: 1) незнаніе народа, 2) невольно подкупающая легкость ученія тому, что знаютъ ученики, 3) склонность наша къ заимствованію отъ нѣмцевъ и 4) критика стараго безъ постановки новыхъ основъ. Эта послѣдняя причина привела педагоговъ новой школы къ тому, что, несмотря на крайнее различіе по внѣшности новаго способа отъ стараго, онъ совершенно тожественenъ ему по своимъ основаніямъ, и потому—по пріемамъ обученія и по результатамъ. При томъ и при другомъ существенная основа состоитъ въ томъ, что обучающій твердо и несомнѣнно знаетъ, чему и какъ нужно обучать, и это свое знаніе не почерпаетъ изъ требованій народа и изъ опыта, но разъ навсегда теоретически рѣшилъ, что именно тому и такъ надо учить, и такъ учитъ. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ всякое ученіе до школы, всякое знаніе, пріобрѣтенное внѣ школы, не принимается во вниманіе. Какъ

въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ механическая сторона преобладаетъ надъ умственной. Какъ при одномъ, такъ и при другомъ способѣ въ школѣ царствуетъ внѣшній порядокъ, и дѣти находятся подъ постояннымъ страхомъ, и могутъ быть руководимы только при величайшей строгости. Авторъ полагаетъ, что въ школахъ нѣмецкой манеры безъ колотушекъ нельзя обойтись, потому что она такъ же, какъ и церковная, учитъ, не спрашиваясь о томъ, что интересно знать ученику, и учитъ тому, что по убѣжденію учителя кажется нужнымъ; а потому школа эта и можетъ основываться только на принужденіи. Такимъ образомъ, церковная школа и нѣмецкая, выходя изъ одинаковыхъ основъ и приходя къ одинаковымъ результатамъ, совершенно схожи. Но гр. Л. Толстой предпочитаетъ первую, принимая во вниманіе 1000-лѣтнюю привычку и авторитетъ церкви, который имѣетъ такую силу въ народѣ.

Изъ „Кіевскаго Телеграфа“ 1874 г.

* * *

*) Засѣданіе Комитета грамотности 15-го января, въ которомъ графъ Л. Толстой защищалъ буквослагательный методъ обученія грамотѣ и опровергалъ звуковой, по-истинѣ можетъ быть названо необычайнымъ во всѣхъ отношеніяхъ. Во-первыхъ, очень большой залъ, въ которомъ происходятъ засѣданія Комитета, былъ буквально биткомъ набитъ публикой, такъ-что многимъ пришлось сидѣть на окнахъ, а нѣкоторые принуждены были даже стоять, — явленіе весьма рѣдкое. Затѣмъ, кто изъ людей, хоть мало-мальски занимающихся первоначальнымъ обученіемъ, повѣритъ, что въ Обществѣ, состоящемъ по преимуществу изъ педагоговъ. Обществѣ, пекущемся о народномъ образованіи, въ настоящее время могъ обсуждаться вопросъ: „какой методъ лучше— звуковой или буквослагательный? И добро-бы это совершалось гдѣ-нибудь въ глуши, гдѣ подчасъ спорятъ о томъ — на двухъ или на трехъ китахъ держится земля. Нужно имѣть

*) „Русскія Вѣдомости“ 1874 г., № 31. „Гр. Толстой о грамотности“. Статья X.

много гражданскаго мужества, нужно пренебречь совершенно всѣми успѣхами, которые сдѣлало въ послѣднее время обученіе вообще, чтобы рѣшиться на такой геройскій подвигъ. Что-же заставило Комитетъ рѣшиться на этотъ подвигъ? Убѣжденіе въ несостоятельности звукового метода? Нѣтъ, даже защитники буквослагательнаго метода находятъ, что методъ звуковой основанъ на непреложныхъ педагогическихъ началахъ, что онъ отъ начала до конца выдерживаетъ самую строгую критику. Быть можетъ, звуковой методъ, выросшій на нѣмецкой почвѣ, плохо прививается въ русской школѣ? И то нѣтъ: всѣ знаютъ, что въ настоящее время буквослагательный методъ сдѣлался достояніемъ педагоговъ только изъ дьячковъ да изъ отставныхъ солдатъ. Мы, видите-ли, должны вернуться къ буквослагательному методу потому, что по этому методу русскій народъ учился цѣлую тысячу лѣтъ, — такъ неужели-жъ, говорятъ намъ, такъ и бросить его? Но въ такомъ случаѣ, ужъ лучше не учиться ни по какому методу, потому что русскій народъ болѣе тысячи лѣтъ совсѣмъ не учился и до сихъ поръ очень мало учится. Вмѣстѣ съ этимъ слѣдовало бы, во имя того же принципа вернуть изъ минувшаго и многое другое, что имѣетъ за собой тысячелѣтіе: около тысячи лѣтъ сѣкли, а въ мѣстахъ, придерживающихся старины и до сихъ поръ сѣкутъ по разнымъ методамъ учениковъ въ школѣ; такъ неужели же такъ и бросить эту методу? Съ давнихъ временъ укоренился обычай ввѣрять первоначальное обученіе дѣтей дьякамъ, дьячкамъ и отставнымъ солдатамъ; слѣдовательно и этотъ обычай, такъ легко осуществимый на практикѣ, тоже бросить? Отъ начала Руси и почти до сихъ поръ подъ грамотностью мы разумѣли безхитростное умѣніе читать и писать, не думали и не гадали при этомъ ни о какомъ развитіи учащихся, не заботились о сообщеніи имъ хотя какихъ нибудь крохъ изъ необъятной области знаній, однимъ словомъ, дѣйствовали по-просту, не мудрствуя лукаво, — неужели и это тоже бросить? Нѣтъ, этого положительно бросать не слѣдуетъ, слышали мы въ „Московскомъ комитетѣ грамотности“: учитель народной школы не имѣетъ даже и

права заботиться о развитіи своихъ учениковъ,—онъ получаетъ жалованье за то, чтобы научить учащихся читать и писать настолько, чтобъ они умѣли прочитать указъ, написать письмо, прошеніе и т. п. Надо видите-ли, такъ учить, чтобъ ученикъ, прошедшій такую науку, не въ состояніи былъ-бы понимать даже такія произведенія, какъ повѣсть, романъ!

Какими же средствами можно достигнуть такихъ результатовъ? Гдѣ тѣ педагогическія руководства, при помощи которыхъ въ настоящее время можно привести учащихся къ такимъ желаннымъ цѣлямъ? Ужъ не обратиться-ли къ старинѣ и за руководствами?—Нѣтъ, здѣсь уже нѣтъ надобности возвращаться къ старинѣ, такъ какъ имѣется подъ руками новое изданіе, коимъ легко достигаются тѣ-же цѣли. Руководство это - „Азбука графа Толстого“, въ которой и учащій и учащійся найдутъ для себя все необходимое. Здѣсь спервоначалу вы находите весь алфавитъ, съ которымъ графъ и предлагаетъ сразу знакомить учениковъ; методъ указыванія на буквы, - заявляетъ графъ,—можетъ быть различный: начертивши всѣ буквы мѣломъ на доскѣ или углемъ на стѣнѣ, можно указывать на нихъ или пальцемъ, или хворостиной, какъ кому нравится. Послѣ этого идутъ двойные или тройные склады: беа-ба; веа-ва; геа-га; феюфю; мею-мю; верса-вра; гереа-гра; бедереу-бдру; ведереувру, сетерею—стрю и т. д. По убѣжденію графа, ученикамъ все это дается очень легко и даже очень нравится; почему, - какъ вы думаете, читатель? Потому, что „это музыкально!“ Дѣти, убѣждаетъ гр. Толстой, такъ освоиваются съ этими складами, что, бывало, поймаешь мальчугана на улицѣ, схватишь его и неожиданно, быстро спросишь: верею? Ученикъ такъ-же быстро отвѣчаетъ „врю.“ Вотъ вамъ и весь процессъ обученія! Вся эта мудрость передается ученикамъ тоже по-просту, безъ затѣй: учитель говоритъ громко и отчетливо: бея-бя, вея-вя, и т. д., а ученики тоже самое повторяютъ: бея-бя, вея-вя, и т. д., —точь-въ-точь какъ прежде учили: азъ—азъ.—есмь червь—есмь червь.

Методъ этотъ, замѣчаетъ графъ, сверхъ многаго другого еще и тѣмъ хорошъ, что, учась по немъ, достигаютъ счастливыхъ результатовъ и самые тупоголовые ученики: чѣмъ моложе и глупѣе ученикъ, тѣмъ лучше; взрослый, или вообще кто поумнѣе, не такъ, говоритъ, легко привыкаетъ къ складамъ, потому что, складывая тотъ или другой складъ ищетъ въ немъ какой-нибудь смыслъ и, конечно, ошибается изъ сетересу, напримѣръ, вмѣсто стру, выводитъ сестру, а маленькій глупышъ валяетъ себѣ не задумываясь, и всегда дѣйствуетъ правильно! Не малая выгода этой методы состоитъ еще и въ томъ, добавляетъ графъ, что по ней можетъ учить всякій,—метода эта не требуетъ отъ учителя ни знаній ни развитія; самъ графъ, его жена и даже дѣти; словомъ все графское семейство безъ всякаго труда учили ребятъ и учили успѣшно! Но не такъ успѣшенъ былъ опытъ графа Толстого на фабрикѣ г. Ганешина. Графъ заявилъ въ комитетѣ грамотности, что онъ въ два и даже въ одинъ урокъ неграмотныхъ сдѣлаетъ грамотными. Комитетъ грамотности просилъ графа дать два урока, — должно быть, Комитетъ и вправду повѣрилъ въ возможность такого чуда; но первый урокъ не состоялся. Чающихъ видѣть такое чудо собралось довольно много, несмотря на то, что опытъ былъ назначенъ на Дѣвичьемъ полѣ и, при томъ, въ 7 часовъ вечера; были приведены и ученики-фабричные, никогда ничему не учившіеся; всѣ ждали графа съ понятнымъ нетерпѣніемъ, но графъ не являлся; наконецъ, получается телеграмма отъ предсѣдателя Комитета, извѣщающая, что графъ послѣ засѣданія Комитета заболѣлъ лихорадкой. Такъ всѣ и разошлись. На второй вечеръ собрались только тѣ изъ присутствовавшихъ въ засѣданіи Комитета, кои не слыхали о болѣзни графа. Эти счастливцы удостоились присутствовать при его занятіяхъ, но и они должны были не менѣе первыхъ разочароваться въ своихъ ожиданіяхъ. Хотя графъ Толстой и былъ убѣжденъ, что онъ блистательно доказалъ все, что требовалось, но скептики не повѣрили, и чтобъ окончательно убѣдить себя и графа въ томъ, что ученики ничего не вынесли изъ даннаго имъ урока, вздумали про-

экзаменовать послѣднихъ. Оказалось, что они не запомнили даже ни одной буквы изъ десятка показанныхъ имъ, а гр. Толстой торжественно увѣрялъ, что онъ ихъ выучилъ читать!

— Что-же все это значитъ? спросятъ читатели.

— Что-же все это значитъ? спрошу и я вмѣстѣ съ ними. Ужъ не шутка-ли это? Неужели серьезно могъ говорить и защищать такія несообразности графъ Л. Толстой, который серьезно и въ числѣ первыхъ работалъ надъ постановкой вопроса о народномъ образованіи, который когда-то мечталъ создать оригинальную русскую школу, а не копію съ нѣмецкой, который издавалъ педагогическій журналъ „Ясную Поляну" и нерѣдко высказывалъ въ немъ здравыя педагогическія мысли? За что другое, какъ не за шутку со стороны гр. Толстого можно принять и то обстоятельство, что онъ, явившись въ Комитетъ грамотности на защиту своего метода, не только отказался отъ сообщенія, въ чемъ состоитъ этотъ методъ, на какихъ законахъ и основаніяхъ онъ зиждется (вмѣсто обстоятельнаго доклада, графъ предложилъ желающимъ спрашивать его, а я, говоритъ, готовъ отвѣчать на всякіе вопросы), но даже не потрудился привести хотя какое-нибудь доказательство въ защиту своей азбуки! Мы полагаемъ, что авторъ романа „Война и Миръ" только ради шутки на сдѣланныя ему серьезныя замѣчанія не привелъ ни одного дѣльнаго опроверженія, говорилъ нескладно, апатично, съ частыми остановками, путался и сбивался, противорѣчилъ себѣ на каждомъ шагу. Вмѣстѣ съ нимъ шутили, вѣроятно, и тѣ изъ членовъ Комитета, которые старались и защитить и поддержать высказанныя графомъ мнѣнія о цѣляхъ и задачахъ народной школы, о музыкальности буквослагательнаго метода и о многомъ тому подобномъ.

Изъ „Русскихъ Вѣдомостей" 1874 г. Статья X.

* * *

I.

*) Не мудрено, что эта статья возбудила всеобщее вниманіе; таково уже свойство всего, что пишетъ гр. Л. Н. Толстой. Сила его заключается не въ необычайности содержанія, но въ эффектѣ изложенія, а въ такой простотѣ и искренности, которая дѣйствуетъ въ тысячу разъ сильнѣе всякихъ эффектовъ, и которою каждая его страница сейчасъ же рѣзко отличается отъ всей обыкновенной литературы. Чтобы писать такъ, нужно прежде всего очень любить свой предметъ; читатели чувствуютъ, что гр. Л. Н. Толстой заговорилъ о дѣлѣ, которое близко его душѣ, которому онъ посвятилъ много силъ и времени.

Со своей стороны, мы хотимъ здѣсь только указать читателямъ всю великую важность вопроса, поставленнаго гр. Л. Н. Толстымъ. Многіе могутъ ошибиться, принявъ подымающійся споръ за одно изъ тѣхъ безчисленныхъ разногласій, которыя появляются въ педагогическомъ мірѣ; между тѣмъ, дѣло гораздо важнѣе. Это коренной, главный споръ педагогіи, это—самый существенный вопросъ, какой только есть въ этой области. Надъ спорами объ обученіи грамотѣ легко посмѣяться, и вѣроятно многіе посмѣиваются. Не все ли равно, въ сущности, по какой методѣ учить? Вѣдь, цѣль одна — грамотность, и скорѣе или медленнѣе, а она достигается. Точно такъ, можно сказать, что кѣмъ бы ни были заведены училища, самими ли крестьянами, или земствомъ и министерствомъ,—все равно, лишь бы были заведены. Школы, учрежденныя сверху, и школы, возникшія снизу, имѣютъ одну цѣль, одинъ смыслъ, и если вѣдомства, стоящія надъ народомъ, хлопочутъ о правильномъ надзорѣ и правильномъ обученіи, то, вѣдь, это же не дурное дѣло. И такъ, больше грамотности, больше школъ—вотъ все, чего надобно желать, чего всѣ одинаково желаютъ. Если же выходятъ разногласія о средствахъ и пріи-

*) Н. Страховъ. „Гражданинъ" 1874 г., № 48 и 50. Статья подъ заглавіемъ: „О народномъ образованіи (статья гр. Л. Н. Толстого въ *Отечественныхъ Запискахъ* 1874 г., сентябрь)."

[сло]махъ, то это неизбѣжно по слабости самой человѣческой природы; но при одинаковости цѣли эти споры не могутъ повредить сущности дѣла.

Такъ могутъ говорить и, вѣроятно, говорятъ многіе, вѣрующіе въ твердость и простоту дѣлъ человѣческихъ. Между тѣмъ, все насъ убѣждаетъ, что тамъ, гдѣ возможно благо, возможно и соразмѣрное ему зло; такъ и въ настоящемъ случаѣ проявляется такое искаженіе дѣла, которое тѣмъ печальнѣе, чѣмъ это дѣло важнѣе. Грамотность и образованіе сами по себѣ суть вещи безразличныя; что народъ нужно учить, объ этомъ никто не споритъ; но весь вопросъ въ томъ, *чему* учить? И такъ какъ въ этомъ вопросѣ возможны разногласія, то и оказывается, что *цѣли* школы могутъ быть различны, и, слѣдовательно, споръ идетъ о самомъ существѣ дѣла.

Гр. Л. Н. Толстой превосходно поставилъ этотъ вопросъ. Онъ настоятельно утверждаетъ, какъ утверждалъ и пятнадцать лѣтъ назадъ, что существуетъ разногласіе и недоумѣніе относительно *содержанія* обученія, и что выйти изъ этого разногласія и недоумѣнія можно не иначе, какъ разрѣшивши новый вопросъ: *Кому* нужно предоставить опредѣленіе этого содержанія? *Кто* здѣсь рѣшитель?

Въ самомъ дѣлѣ, если мы предположимъ, что содержаніе народнаго образованія можетъ быть опредѣляемо всякимъ, на основаніи какихъ нибудь общихъ соображеній, то мы этимъ самымъ предоставимъ каждому свободу рѣшать дѣло по своему. Кто что задумаетъ, тотъ то и сдѣлаетъ, и, слѣдовательно, въ настоящемъ случаѣ, все дѣло будетъ зависѣть отъ учредителей школъ и отъ учителей. Мы имъ даемъ, такимъ образомъ, чрезвычайное право, и прямо отказываемся отъ общаго рѣшенія вопроса. Мы говоримъ какъ будто такъ: кто учитъ, тотъ пускай и рѣшаетъ вопросъ, чему и какъ учить.

И всѣмъ извѣстно, что есть множество самоувѣренныхъ людей, которые охотно принимаютъ на себя это право и даже считаютъ его своею естественною и неотъемлемою собственностію. Такъ называемые *просвѣщенные* люди обык-

новенно такъ горды своимъ образованіемъ, такъ вѣрятъ въ него, что и не задумываются надъ вопросомъ о достаточности своего авторитета. Они думаютъ, что въ своемъ просвѣщеніи стоятъ на совершенно твердой почвѣ, и что всѣ ихъ безчисленныя разногласія ничего не значатъ въ сравненіи съ той, будто бы ясной и единой, цѣлью, къ которой они одинаково стремятся. Вотъ узелъ дѣла. Гр. Л. Н. Толстой описываетъ свое положеніе въ этомъ отношеніи слѣдующимъ образомъ:

„Вопросъ этотъ *(въ чемъ состоитъ критеріумъ того, „чему и какъ должно учить)*, какъ тогда (15 лѣтъ тому „назадъ), такъ и теперь представляется мнѣ краеугольнымъ „камнемъ всей педагогіи, и разрѣшенію этого вопроса я „посвятилъ изданіе педагогическаго журнала „Ясная Поляна". Въ нѣсколькихъ статьяхъ я старался поставить этотъ „вопросъ во всей его значительности, и сколько умѣлъ, старался разрѣшить его. Въ то время я не нашелъ въ педагогической литературѣ не только сочувствія, не нашелъ „даже и противорѣчій, но совершеннѣйшее равнодушіе къ „поставленному мною вопросу. Были нападки на нѣкоторыя подробности, мелочи, но самый вопросъ, очевидно, „никого не интересовалъ. Я тогда былъ молодъ, и это „равнодушіе огорчало меня. Я не понималъ, что я съ своимъ вопросомъ: почемъ вы знаете, какъ учить? былъ подобенъ тому человѣку, который бы, положимъ хоть въ „собраніи турецкихъ пашей, обсуждающихъ вопросъ о „томъ, какъ бы побольше съ народа собрать податей, предложилъ бы имъ слѣдующее: гг., чтобы знать, съ кого „сколько податей, надо разобрать вопросъ: на чемъ основано наше право взиманія? Очевидно, всѣ паши продолжали бы свое обсужденіе о мѣрахъ взиманія и только „молчаніемъ отвѣчали бы на неумѣстный вопросъ. Но обойти „вопроса нельзя. 15 лѣтъ тому назадъ на него не обратили вниманія, и педагоги каждой школы, увѣренные, что „всѣ остальные врутъ, а они правы, преспокойно предписывали свои законы, основывая свои положенія на философіи весьма сомнительнаго свойства, которую они подкладывали подъ свои теорійки" (стр. 178, 179)

Какъ ни рѣзко сравненіе педагоговъ съ турецкими пашами, и права просвѣщать народъ съ правомъ взиманія податей, но это сравненіе вполнѣ справедливо, вполнѣ выражаетъ сущность дѣла. Для многихъ педагоговъ народъ не имѣетъ въ этомъ дѣлѣ никакого голоса, никакого значенія, а они, напротивъ, имѣютъ такое же неограниченное право просвѣщать его и образовывать по своему, какъ турецкій паша собирать подати съ своего пашалыка.

Все это вытекаетъ изъ того понятія, которое составилось о просвѣщеніи. Просвѣщенію приписываются всѣ тѣ права, какія мы придаемъ *истинѣ*, когда разумѣемъ ее въ самомъ чистомъ и совершенномъ видѣ. Нѣтъ авторитета, который бы стоялъ выше авторитета такъ называемаго просвѣщенія. Оно, будто бы, всегда нужно, всегда полезно, и притомъ не только въ полномъ своемъ составѣ, а и въ каждой малѣйшей части, и въ каждой самой слабой степени. Можно подумать, что мы нашли, наконецъ, то высочайшее и несомнѣнное благо, ради котораго нужно пренебрегать и даже жертвовать всѣмъ остальнымъ. Всякій шагъ на пути къ такъ называемому просвѣщенію, всякое движеніе въ его сторону считается уже приближеніемъ къ такому благу.

Весьма важно здѣсь то, что сторонники этого блага суть вмѣстѣ и его обладатели, такъ что на нихъ переходитъ тотъ авторитетъ, который приписывается просвѣщенію. Просвѣщеніе не есть авторитетъ, стоящій выше самихъ просвѣщенныхъ людей; по самому понятію своему, оно въ нихъ и заключается, и нигдѣ въ иномъ мѣстѣ и быть не можетъ. По крайней мѣрѣ, таково обыкновенное понятіе объ этомъ дѣлѣ. Насъ увѣряютъ, что просвѣщеніе въ дѣйствительности вполнѣ соотвѣтствуетъ своей идеѣ; что оно дѣлаетъ человѣка вполнѣ самостоятельнымъ, освобождаетъ его умъ отъ всякихъ путъ, даетъ ему возможность самому изслѣдовать вещи, самому черпать изъ источниковъ истины, и, слѣдовательно, даетъ ему право на такъ называемыя *убѣжденія*, на свое собственное рѣшеніе вопросовъ. Вотъ почему просвѣщенный человѣкъ не есть *служитель* просвѣщенія, а есть, какъ говорятъ, его *носитель*.

Понятна отсюда та увѣренность, съ которою поступаютъ просвѣщенные люди, когда вздумаютъ обучать народъ, то есть массу, не имѣющую, по ихъ мнѣнію, никакого просвѣщенія. Они, во-первыхъ, ни мало не сомнѣваются, что, трудясь надъ этимъ дѣломъ, принесутъ народу самую существенную пользу, какая только возможна, а во-вторыхъ, что каждый изъ нихъ имѣетъ право самъ рѣшить, чему именно слѣдуетъ учить народъ. Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь, они должны передавать народу то просвѣщеніе, которое въ нихъ самихъ заключается, и, слѣдовательно, каждый будетъ сообщать ему то пониманіе вещей, въ которомъ убѣжденъ, и будетъ вести его тѣмъ путемъ, который считаетъ несомнѣннымъ. Вотъ отчего такіе учители народа являются нѣкотораго рода проповѣдниками, дающими отвѣты на всякіе вопросы и употребляющими всякій предметъ, всякій случай для вразумленія своихъ духовныхъ дѣтей. Гр. Л. Н. Толстой дѣлаетъ по этому поводу очень глубокое замѣчаніе. Выписавши наставленіе одного педагога о томъ, какъ вести такого рода бесѣды, онъ говоритъ:

„Невольно представляется вопросъ, — знаютъ или не „знаютъ дѣти все то, что имъ такъ хорошо разсказывается „въ этой бесѣдѣ? Если ученики все это знаютъ, то къ „слову, на улицѣ или дома, тамъ, гдѣ не нужно поднимать „лѣвой руки, вѣрно умѣютъ все сказать болѣе красивымъ „и русскимъ языкомъ, чѣмъ имъ велятъ это тутъ сдѣлать; „никакъ не скажутъ, что лошадь *покрыта* шерстью; если „такъ, то для чего имъ приказано повторять эти отвѣты „такъ, какъ ихъ сдѣлалъ учитель? Если же они не знаютъ „этого (чего, кромѣ любимаго суслика, нельзя допустить), „то является вопросъ: чѣмъ будетъ *учитель руководство-„ваться* въ такъ важно называемой „программѣ вопросовъ"? „*Наукой ли зоологіи?* или *логикой?* или *наукой краснорѣчія?* „Если же никакою изъ нихъ, а только желаніемъ разгова-„ривать о видимомъ въ предметахъ, то видимаго въ пред-„метахъ *такъ много* и *такъ оно разнообразно*, что необхо-„дима путеводная нить, о чемъ говорить, а при наглядномъ „обученіи нѣтъ и не можетъ быть этой нити".

„Всѣ знанія человѣческія только затѣмъ и подраздѣлены, „чтобы можно было ихъ удобнѣе собирать, приводить въ „связь и передавать, и эти подраздѣленія называются на„уками. *Говорить же о предметахъ внѣ научныхъ разграни„ченій* можно, что хотите, и всякій вздоръ, какъ это мы и „видимъ“ (стр. 159, 160).

Вотъ превосходное указаніе на самый существенный пунктъ. Гр. Л. Н. Толстой справедливо находитъ нелѣпымъ право учителя говорить о всевозможныхъ предметахъ, ничѣмъ не руководясь, кромѣ своихъ собственныхъ соображеній. А откуда это право? Очевидно изъ того преувеличеннаго понятія о дѣлѣ, которое имѣютъ педагоги. Они очень расположены воображать учителя въ роли просвѣщеннаго человѣка, попавшаго въ страну дикихъ. Учитель — это маленькое свѣтило во тьмѣ, свѣтило, которому и подобаетъ свѣтить уже собственнымъ свѣтомъ. Онъ учитъ и говорить, и мыслить, и открывать истину въ вещахъ. Вотъ почему онъ и можетъ выбирать всякіе предметы, какіе вздумаетъ.

Между тѣмъ, естественно, что несостоятельность такихъ претензій должна обнаруживаться на каждомъ шагу. Не только учителя, но и наставники этихъ учителей не умѣютъ ни образцово говорить, ни образцово мыслить, ни вѣрно открывать истину. Они люди обыкновенные, и не могутъ обладать силами, которыя и людямъ необыкновеннымъ доступны только отчасти. Между тѣмъ, учителя пытаются сыграть свою роль, и вотъ выходитъ комедія - являются безчисленныя нелѣпости, неточное употребленіе словъ, неточные логическіе выводы, извращенныя и спутанныя свѣдѣнія. Выходитъ вздоръ всякаго рода и вида, и этимъ безчисленнымъ вздоромъ угощаются ученики, и это называется просвѣщеніемъ народа!

Устранить это зло есть очевидно только одно средство — именно предложить народу образцовую рѣчь, образцовое мышленіе, правильное знаніе. Такія сокровища у насъ есть, хотя неполныя и немногія, и гр. Л. Н. Толстой правильно указываетъ, гдѣ ихъ искать: — въ наукахъ, т. е.

въ тѣхъ систематическихъ совокупностяхъ знаній, которыя, въ большемъ или меньшемъ совершенствѣ, выработаны человѣческимъ умомъ въ теченіе долгихъ вѣковъ его дѣятельности. Странно, что педагоги какъ будто забыли дѣйствительное значеніе наукъ, забыли, что эти произведенія человѣческаго духа суть очень опредѣленные и своеобразные организмы, которыми нельзя распоряжаться по произволу, и которые нужно или брать какъ они есть, или вовсе ихъ не брать. Если я хочу учить народъ, то я еще могу предлагать ему механику, или химію, или анатомію,—смотря по своимъ соображеніямъ; но менѣе всего я имѣю право перепутать все это вмѣстѣ, или склеить что нибудь новое и воображать, что создалъ такимъ образомъ наилучшую пищу для ума народа. Между тѣмъ, педагоги, вообразивши себя какими-то воплощеніями научнаго духа, такъ именно и поступаютъ. У нихъ появились какія-то новыя науки: *природовѣдѣніе*, *отечествовѣдѣніе*, *міровѣдѣніе* и т. п. Даже не разбирая этихъ явленій, а только судя по общимъ условіямъ образованія наукъ, можно заранѣе сказать, что эти попытки должны безконечно грѣшить противъ истиннаго научнаго духа, то есть, что въ нихъ нѣтъ именно того, что̀ одно нужно—правильнаго развитія мысли и точнаго пониманія. Фразерство, поверхность умственной работы,—вотъ неизбѣжные плоды этихъ мнимыхъ наукъ. Въ газетахъ смѣялись надъ тѣмъ, что ученики народныхъ школъ называли птицъ *воздушными явленіями*, человѣка *растеніемъ*, а картофель *ископаемымъ*; но если бы ученики были вышколены и такъ, что не путали бы множества сообщаемыхъ имъ терминовъ, они не ушли бы отъ болѣе глубокаго зла, отъ воображенія, что они что-нибудь знаютъ, тогда какъ ничему не учились какъ слѣдуетъ.

И такъ, не учителя нужно брать мѣрою обученія, а какіе-нибудь помимо его существующіе предметы и явленія. Если мы скажемъ: учитель долженъ научить дѣтей ариѳметикѣ, правильно писать, понимать Евангеліе, и т. д., то мы, очевидно, даемъ ему задачу совершенно опредѣленную, и притомъ такую, которой смыслъ и достоинства не отъ

него зависятъ, а заключаются въ ней самой. Точно такъ, если отъ школы требуется, чтобы ученики знали геометрію Эвклида, или могли читать Цезаря и Тацита, то мы заранѣе увѣрены, что дѣтямъ будетъ предложена настоящая наука, и что они будутъ изучать образцовую рѣчь, а не одни соображенія и способы выраженія учителя, въ достоинствѣ которыхъ нельзя быть увѣреннымъ. Такая постановка дѣла всего естественнѣе, всего сообразнѣе съ обыкновенными силами людей, и одна можетъ вести къ цѣли, то есть къ распространенію настоящаго образованія и къ избѣжанію всякаго фальшиваго и половинчатаго знанія, всѣхъ тѣхъ уродливостей, которыя въ этомъ дѣлѣ возможнѣе, чѣмъ во многихъ другихъ. Но, если принять этотъ взглядъ, то учителю уже нельзя будетъ толковать о всевозможныхъ вещахъ: придется отказаться отъ энциклопедизма, отъ общихъ понятій, и ограничиться немногими *избранными* предметами. И, слѣдовательно, во всей силѣ явится вопросъ гр. Л. Н. Толстого: *чему* слѣдуетъ учить, и *кто* долженъ выбирать предметы обученія?

Главный же принципъ, который нужно признать въ этомъ случаѣ, состоитъ, какъ мы видѣли, въ томъ, что педагогія должна отказаться отъ верховнаго авторитета въ дѣлѣ народнаго образованія, точно такъ, какъ каждый учитель долженъ отказаться отъ своего личнаго авторитета просвѣщеннаго человѣка, въ пользу авторитета той науки, того языка, которымъ онъ учитъ. Не педагогія должна рѣшать, чему учить народъ: это рѣшеніе принадлежитъ высшей власти — той культурѣ, религіозной, умственной, художественной, которая существуетъ на лицо въ настоящую минуту. Педагогія любитъ разсматривать народъ какъ tabula rasa, какъ массу человѣческихъ душъ, въ которой ничего нѣтъ, гдѣ все нужно начинать съ самаго начала. Между тѣмъ, въ народѣ есть культурныя начала, и педагогія должна имъ *служить*, какъ учитель служитъ той наукѣ, которую преподаетъ. У народа есть языкъ, религія, есть даже своя любимая литература — церковно-славянская; слѣдовательно, нужно учить народъ читать и писать, нужно дать ему арно-

метику, потребность въ которой ему ясна какъ нельзя болѣе, и прибавить сюда церковно-славянское чтеніе. Въ этомъ будетъ состоять *русская грамотность*, первая степень образованія,—задача вовсе не легкая, если бы мы вздумали выполнять ее съ совершенной полнотою и отчетливостію.

Если теперь мы вздумаемъ пойти дальше, то предметы *среднихъ* и *высшихъ* степеней образованія мы точно также должны опредѣлять не по отвлеченнымъ соображеніямъ, а согласно съ существующей культурой, съ тѣмъ самымъ принципомъ, на которомъ основывается, напримѣръ, раздѣленіе каѳедръ въ университетахъ и въ академіяхъ наукъ. Для каждаго возраста нужно только *выбирать*, а не создавать вновь предметы обученія.

II.

Мы говорили о предметахъ обученія; теперь поговоримъ о его способахъ.

Въ этомъ отношеніи, мы находимъ у педагоговъ такія же преувеличенныя мнѣнія, какъ и въ ихъ понятіяхъ о томъ, что просвѣщеніе составляетъ какой-то цѣльный взглядъ на міръ, который возможно и должно передавать сперва учителямъ, а черезъ нихъ и учащимся. Относительно методовъ обученія у педагоговъ есть столь же высокій идеалъ, котораго они мечтаютъ достигнуть; они стремятся найти - а многіе увѣрены, что уже нашли — такой методъ, по которому могутъ *развивать* человѣческую душу, даже болѣе—*растить* ее, то есть совершать дѣло, обыкновенно приписываемое самой природѣ. Гр. Л. Н. Толстой приводитъ слѣдующія слова г. Евтушевскаго:

„Не вдаваясь въ широкую область спорнаго вопроса *о* „*врожденныхъ способностяхъ* человѣка, мы видимъ только, „что ребенокъ не можетъ имѣть врожденныхъ представленій „и понятій о предметахъ реальныхъ — *ихъ нужно образо-* „*вать*, и отъ *искусства образованія ихъ со стороны воспи-* „*тателя и учителя* зависитъ какъ ихъ правильность, такъ „и прочность. Въ *уходѣ за развитіемъ души* ребенка нужно

быть *гораздо осторожнѣе*, нежели въ уходѣ за его тѣломъ. Если пища для тѣла и различныя тѣлесныя упражненія подбираются, какъ по количеству, такъ и по качеству, сообразно съ возрастаніемъ человѣка, тѣмъ болѣе нужно быть осторожнымъ въ выборѣ пищи и упражненій для ума. Разъ положенное дурно основаніе будетъ шатко поддерживать все на немъ укрѣпляющееся". (*Отечеств. Зап.* 1874. Сентябрь, стр. 155).

Вотъ довольно ясное изложеніе господствующихъ мнѣній. Педагоги почему-то увѣрены, что надъ душою они имѣютъ гораздо больше силы, чѣмъ надъ тѣломъ человѣка. Относительно тѣла никто не рѣшится отрицать прирожденныя особенности въ каждомъ недѣлимомъ, но относительно души вопросъ кажется спорнымъ, такъ что не будетъ нелѣпости держаться и того мнѣнія, что всѣ душевныя свойства человѣка зависятъ отъ воспитанія. Поэтому, относительно тѣла можно еще надѣяться, что человѣкъ и безъ всякихъ особыхъ заботъ, безъ тщательнаго выбора пищи и гимнастическихъ упражненій, выростетъ не калѣкою, не уродомъ, что у него всѣ члены разовьются хорошо; но относительно души надобно быть *гораздо осторожнѣе*: „разъ положенное дурно основаніе". говоритъ г. Евтушевскій, „будетъ шатко поддерживать все на немъ укрѣпляющееся". Это значитъ, что педагогъ какъ будто самъ строитъ какія-то части въ душевномъ организмѣ ребенка, строитъ безъ пособія силъ природы, и потому возведетъ шаткое зданіе, если положитъ непрочное основаніе.

Въ этихъ мнѣніяхъ, конечно, есть доля справедливости. Дѣйствительно, душа многообразнѣе, подвижнѣе, впечатлительнѣе, богаче формами, чѣмъ тѣло человѣка. Всѣ вліянія принимаются ею быстрѣе и дѣйствуютъ на нее глубже, чѣмъ на тѣло. Однако же, самостоятельности, самобытности, упругости, вѣрности внутреннимъ законамъ развитія — въ ней не меньше. Размѣры и характеръ нравственныхъ и умственныхъ силъ человѣка опредѣляются природою, а не воспитаніемъ. *Уходъ за душою человѣка*, какъ выражается г. Евтушевскій, не можетъ имѣть большихъ результатовъ,

чѣмъ уходъ за какимъ-нибудь растеніемъ. Листья сдѣлаются больше, стебель укоротится, плоды станутъ сочнѣе; но форма листьевъ и плодовъ, всѣ ихъ видовыя особенности, всѣ существенныя свойства останутся тѣ же. Такъ и человѣкъ; *каковъ въ колыбельку, таковъ и въ могилку*. Только для поверхностнаго взгляда, для посторонняго наблюдателя, можетъ показаться, что человѣкъ измѣнился въ своей натурѣ, въ существенныхъ чертахъ; спросите мать, отца, которые знаютъ каждую минуту его жизни, — они часто вамъ скажутъ: да онъ таковъ съ трехъ лѣтъ.

И такъ *прирожденныя способности* нельзя считать „спорнымъ вопросомъ“; это дѣло очевидное и несомнѣнное. Воспитатель не можетъ надѣяться и не долженъ брать на себя передѣлать душу человѣка, измѣнить ея силы; эти силы, нравственная и умственная природа человѣка, составляютъ для педагога нѣчто *данное*, отъ него независящее; самое развитіе ихъ точно также совершается помимо его усилій, само собою; ему предстоитъ только способствовать этому развитію, оберегать его, давать ему просторъ и пищу, устранять препятствія, а не создавать и направлять его по своему.

Есть, однако-же, область душевной жизни, въ которой воспитаніе имѣетъ, повидимому, больше силы и которая, поэтому, внушаетъ педагогіи ея преувеличенныя притязанія: это область *умственной* дѣятельности, самая подвижная, самая измѣнчивая, и многообразная. Натуру человѣка измѣнить нельзя; но можно укрѣпить данныя ему силы, и всего больше, повидимому, силу ума, которую такъ легко упражнять; мало того, — не будучи въ состояніи дать воспитываемому умъ высшаго качества, чѣмъ у него есть, можемъ, однако-же, сообщить ему множество *познаній*, можемъ *обогатить* ими даже слабый умъ. Понятно, что здѣсь открывается для педагогіи самое широкое поприще.

„Ребенокъ“, пишетъ г. Евтушевскій, „не можетъ имѣть „врожденныхъ представленій и понятій о предметахъ реальныхъ—ихъ нужно образовать“. Еще общѣе это можно выразить такъ: положимъ, качества ума ребенка отъ насъ не зависятъ; но отъ насъ зависитъ то, въ какомъ порядкѣ и

какіе предметы будетъ познавать этотъ умъ; словомъ—умъ есть пустая форма; наполнить ее надлежащимъ содержаніемъ—вотъ важная задача воспитателя.

Эту задачу—самую доступную, самую очевидную, преимущественно и разработываетъ современная педагогія. Но она зашла въ своихъ понятіяхъ объ этой задачѣ до самыхъ странныхъ преувеличеній. Она вообразила, что она можетъ и должна дать учащемуся *все содержаніе*, какое способенъ получить его умъ, и что она знаетъ тотъ *наилучшій* порядокъ, при которомъ одномъ это содержаніе пріобрѣтается надлежащимъ образомъ. Такое притязаніе слышится и въ словахъ г. Евтушевскаго: „нужно", говоритъ онъ, „*образовать понятія*" (подразумѣвается: въ головѣ ученика): „правильность ихъ и прочность (въ головѣ ученика) зависитъ „отъ искусства образованія ихъ со стороны воспитателя и „учителя" (стр. 155).

Такимъ образомъ, педагогъ готовъ смотрѣть на ребенка какъ на существо, не имѣющее *никакихъ понятій*, по крайней мѣрѣ, никакихъ правильныхъ и прочныхъ понятій, и беретъ на себя *образовать въ немъ* такія понятія. Умъ учащагося разсматривается не только какъ tabula rasa, а даже какъ доска Богъ-знаетъ чѣмъ засоренная и испачканная, которую нужно обметать, вымывать и чертить на ней что̀ слѣдуетъ. Порядокъ этого начертыванія вполнѣ зависитъ отъ педагога и долженъ быть послѣдовательный и постепенный, сообразный плану, заранѣе утвержденному педагогомъ.

Вотъ взглядъ на дѣло, который прямо ведетъ къ мученію дѣтей, къ безплоднымъ усиліямъ учителей, къ фальши и безтолковщинѣ, и который основывается на явной ошибкѣ въ пониманіи природы человѣка. Положимъ, что умъ есть сила формальная: но эта сила не можетъ ни дѣйствовать ни даже существовать безъ нѣкотораго содержанія. Педагоги напрасно воображаютъ, что ученикъ къ нимъ является, не имѣя никакого содержанія въ своемъ умѣ, и также, что они могутъ распоряжаться этимъ умомъ, влагать въ него все, что имъ вздумается. И въ томъ и въ другомъ случаѣ они очень заблуждаются. Умъ принимаетъ только то, что̀

самъ хочетъ, что для него интересно, и онъ наполняется содержаніемъ постоянно, съ первой минуты сознанія. Тотъ впадетъ въ величайшую нелѣпость, кто подумаетъ, что вполнѣ овладѣлъ таинственнымъ процессомъ познанія, этимъ сочетаніемъ умственной формы и умственнаго матеріала въ нераздѣльное и несліянное единство.

Послѣдствія, проистекающія отъ неправильнаго взгляда, всего нагляднѣе доказываютъ его неправильность. Гр. Л. Н. Толстой возмущается тѣмъ, что съ крестьянскими дѣтьми педагоги бесѣдуютъ такъ, какъ будто въ умѣ этихъ дѣтей была совершенная пустота.

„Можетъ быть“, говоритъ онъ, „дѣти готтентотовъ, „негровъ, можетъ быть, иныя нѣмецкія дѣти могутъ не „знать того, что имъ сообщаютъ въ такихъ бесѣдахъ: но „русскія дѣти, кромѣ блаженныхъ, всѣ, приходя въ школу, „знаютъ не только, что *внизъ*, что *вверхъ*, что лавка, что „столъ, что двое, что одинъ и т. п., но, по моему опыту, „крестьянскія дѣти, посылаемыя родителями въ школу, всѣ „умѣютъ хорошо и правильно выражать свои мысли, умѣ„ютъ понимать чужую мысль (если она выражена по-рус„ски) и знаютъ считать до 20-ти и болѣе: играя въ бабки „считаютъ парами, шестерами, и знаютъ, сколько бабокъ и „сколько паръ въ шестерѣ. Очень часто, приходившіе ко „мнѣ въ школу ученики приносили съ собою задачу гусей „и разъясняли ее“. (Стр. 157, 158).

И такъ, дѣти являются съ готовыми понятіями, съ готовымъ языкомъ, съ зачатками ариөметики.

„Въ Россіи“, замѣчаетъ далѣе гр. Л. Н. Толстой, мы „часто говоримъ дурнымъ языкомъ, а народъ всегда „хо„рошимъ“. „Мужикъ и крестьянькій мальчикъ скажутъ „совершенно справедливо, что весьма трудно понимать, что „говорятъ эти существа—подразумѣвая учителей. Незнаніе „народа такъ полно въ этомъ мірѣ педагоговъ, что они „смѣло говорятъ, будто бы въ крестьянскую школу прихо„дятъ дикари, и потому смѣло учатъ ихъ тому, что *внизъ* „и что *вверхъ*, что классная доска стоитъ на подставкѣ и „подъ нею лоточекъ. Они не знаютъ того, что если бы

ученики спрашивали учителя, то очень много бы оказалось вещей, которыхъ не знаетъ учитель; что если, напримѣръ, стереть краску съ доски, то всякій почти мальчикъ скажетъ, изъ какого дерева эта доска: еловая, липовая или осиновая,—чего не скажетъ учитель; что про кошку и курицу мальчикъ разскажетъ всегда лучше учителя, потому что наблюдалъ ихъ больше учителя; что вмѣсто задачи о возахъ, мальчикъ знаетъ задачи о воронахъ, о скотинѣ, о гусяхъ. Педагоги нѣмецкой школы и не подозрѣваютъ той смѣтливости, того настоящаго жизненнаго развитія, того отвращенія отъ всякой фальши, той готовой насмѣшки надъ всѣмъ фальшивымъ, которыя такъ присущи русскому крестьянскому мальчику" (стр. 173, 174).

И всѣмъ этимъ умственнымъ богатствомъ педагоги пренебрегаютъ, какъ будто оно ни къ чему не годится; этихъ самыхъ дѣтей они принимаются *развивать*, они выдумали искусство образовывать въ маленькихъ головахъ правильныя, настоящія понятія. На этомъ основаны всякаго рода *наглядныя обученія*, разныя бесѣды, въ которыхъ безпрерывнымъ спрашиваніемъ дѣти наводятся на признаки желаемаго понятія и будто бы получаютъ его въ первый разъ въ надлежащей ясности. Въ дѣтяхъ, будто бы, совершается при помощи учителя вполнѣ отчетливый и раздѣльный умственный процессъ.

Какъ мы уже замѣтили, тутъ большая ошибка. Умъ не можетъ быть приведенъ въ дѣйствіе чисто *механически*, одними внѣшними возбужденіями или побужденіями. Настоящимъ образомъ онъ начинаетъ дѣйствовать только тогда, когда имѣетъ къ тому свой собственный, *внутренній* интересъ. Въ самомъ чистомъ видѣ этотъ интересъ является въ видѣ опредѣленнаго *вопроса*, вытекающаго изъ того, что уже есть въ умѣ, и требующаго разрѣшенія. Вообще, умственныя операціи совершаются не иначе, какъ если впереди видна *цѣль* этой дѣятельности: въ этомъ состоитъ отличіе ума отъ слѣпыхъ безсознательныхъ силъ. При обученіи, самымъ простымъ и очевиднымъ интересомъ является *новость* предметовъ, возбуждающая и поддерживающая уже

существующую въ дѣтскихъ душахъ любознательность. Ребенокъ увѣренъ заранѣе, что онъ многаго не знаетъ, что учитель умнѣе и свѣдущѣе его; но эта вѣра возбуждаетъ только вниманіе ученика, которое, если оно долго понапрасну напрягается, обращается въ недоумѣніе и скуку; дѣятельность же ума возбуждается въ ученикѣ только тогда, когда онъ завидѣлъ цѣль, когда онъ самъ по себѣ, безъ помощи учителя, чувствуетъ въ себѣ интересъ къ предмету обученія.

Между тѣмъ, что дѣлается при томъ обученіи, которымъ добиваются такъ называемаго развитія? Гр. Л. Н. Толстой привелъ нѣсколько примѣровъ этихъ хитрыхъ бесѣдъ, и эти примѣры поразили читателей своею безсодержательностью, отсутсвіемъ въ нихъ всякаго интереса для познанія. Онъ справедливо замѣчаетъ, что „всякій ученикъ „6-ти, 7-ми, 8-ми и 9-ти лѣтъ *ничего не пойметъ* изъ „этихъ вопросовъ именно потому, что онъ все это знаетъ, „и не можетъ понять, о чемъ говорятъ“ (стр. 157). „Русскій ребенокъ не можетъ и не хочетъ вѣрить (онъ имѣ„етъ слишкомъ большое уваженіе къ учителю и къ себѣ), „чтобы его серьезно спрашивали: потолокъ внизу или на„верху? или—сколько у него ногъ?“ (стр. 165).

Но такъ какъ, однакоже, отъ учениковъ требуется, чтобы они отвѣчали, то умъ ихъ направляется къ этой цѣли, и смышленные мальчики, не зная сами для чего, научаются говорить что нужно. „Результатъ бесѣды будетъ тотъ“, говоритъ гр. Л. Н. Толстой, „что дѣтямъ или велятъ вы„учить слова учителя, или свои слова передѣлать, помѣ„стить въ извѣстномъ порядкѣ (и порядкѣ не всегда пра„вильномъ), запомнить и повторить“ (стр. 160).

Поэтому, элементъ принужденія и механическаго затверживанія необходимо долженъ войти въ такое обученіе. Гр. Л. Н. Толстой съ особенною настойчивостію указываетъ и объясняетъ это слѣдствіе методы, которая, повидимому, кладетъ въ основаніе самое свободное дѣйствіе ума учащихся.

„Въ школѣ“, говоритъ онъ, „царствуетъ постоянный „внѣшній порядокъ, и дѣти находятся подъ постояннымъ „страхомъ, и могутъ быть руководимы только при величай-„шей строгости. Г. Королевъ упомянулъ вскользь о томъ, „что при звуковомъ обученіи не пренебрегаются колотушки. „Я видѣлъ это въ школахъ нѣмецкой манеры и полагаю, „что безъ колотушекъ невозможно обойтись въ новой нѣ-„мецкой школѣ, такъ какъ она, точно также какъ церков-„ная школа, учитъ не спрашиваясь о томъ, что̀ интересно „знать ученику, а учитъ тому, что̀ по убѣжденію учителя „кажется нужнымъ, и потому школа эта можетъ основы-„ваться только на принужденіи“ (стр. 176).

Вотъ то живое, непосредственное и ясное отношеніе, которое гр. Л. Н. Толстой принялъ за исходную точку своихъ разсужденій. Необходимость принужденія доказываетъ, что тѣ готовыя мѣрки развитія, которыя употребляются педагогами, не годятся для учащихся, что онѣ остаются безъ отзыва въ душѣ учениковъ, или даже встрѣчаютъ противодѣйствіе. Чтобы достигнуть непринужденности, остается одно средство дать свободу уму ученика, и, слѣдовательно, примѣнятъся къ его движеніямъ.

„Никто вѣроятно не станетъ спорить, что наилучшее „отношеніе между учителемъ и учениками есть отношеніе „естественности, что противоположное естественному отно-„шенію есть отношеніе принудительности. Если это такъ, „то мѣрило всѣхъ методовъ состоитъ въ большей или мень-„шей естественности отношеній и потому въ меньшемъ „или большемъ принужденіи при ученіи“. — „Въ той мысли, „что для успѣшнаго обученія нужно не принужденіе, а „*возбужденіе интереса въ ученикѣ*, согласны всѣ педагоги „противной мнѣ школы. Разница между нами только та, „что это положеніе о томъ, что ученіе должно возбуждать „интересъ ребенка, у нихъ затеряно въ числѣ другихъ, „противорѣчащихъ этому, положеній о *развитіи*, въ кото-„ромъ *они увѣрены и къ которому принуждаютъ;* тогда „какъ я возбужденіе интереса въ ученикѣ, наивозможнѣй-„шее облегченіе, и потому непринужденность и естествен-

„ность ученія, считаю *основнымъ* и *единственнымъ мѣриломъ* хорошаго и дурного ученія" (стр. 183).

Вотъ плодотворное начало, которымъ нужно руководиться при обученіи. Ученикъ не долженъ быть разсматриваемъ, какъ безформенный матеріалъ, какъ пустой сосудъ, въ которомъ учитель строитъ и образуетъ тѣ понятія, какія захочетъ. Ученикъ есть живое существо, самостоятельно развивающееся, и отъ насъ требуется давать ему то, на что у него есть требованіе, а не то, что мы хотимъ. Какъ таинственно растетъ и развивается его тѣло, такъ точно таинственно растетъ и развивается его умъ. Учитель не производитъ этого развитія и не управляетъ имъ, онъ только даетъ ему пищу, онъ только упражняетъ тѣ органы, которые уже выросли и окрѣпли. Явилась у ребенка способность образовать *понятія*, явилась въ его умѣ категорія *числа*—пусть учитель упражняетъ эту способность и укрѣпляетъ эту категорію, никакъ не мечтая, будто онъ самъ ихъ создалъ, или еще долженъ создать. То, что само растетъ въ душѣ, то одно живо и сильно, нужно только слѣдить за этимъ ростомъ и имъ пользоваться.

Но если такъ, то оказывается, что роль педагога гораздо проще, скромнѣе и естественнѣе, чѣмъ ее обыкновенно воображаютъ. Его главная потребность—*живой тактъ*, который бы давалъ ему понимать то, что дѣлается въ душѣ ученика. Не въ томъ дѣло, чтобы по своему образовать понятія въ головѣ ребенка—задача едва ли достижимая,—а въ томъ, чтобы только наблюдать, какъ они у него образуются, и помогать этому образованію. Такимъ образомъ, учитель вовсе не есть господинъ развитія учащихся,—онъ его слуга. Роль педагога во всѣхъ отношеніяхъ служебная. Не онъ создаетъ, и даже не онъ выбираетъ предметы обученія—эти предметы даны ему существующею культурою, опредѣлены умственными потребностями народа. Точно такъ не онъ создаетъ способности воспитываемаго лица и опредѣляетъ порядокъ и степень ихъ развитія; онъ только даетъ имъ пищу, только открываетъ имъ поприща, на которыхъ они могутъ дѣйствовать. Педагогу слѣдуетъ не изобрѣтать

новыя задачи, не мечтать о томъ, какъ дать новое направленіе душевной и умственной жизни человѣчества, ему нужно только сознать задачи, даваемыя сущностію дѣла, и подчиниться имъ. Тогда его трудъ сдѣлается опредѣленнѣе, проще, и потому самому возможнѣе и полезнѣе; онъ будетъ отъ себя требовать не столько проникновенія въ тайны душевной природы человѣка, сколько терпѣнія и любви; и вмѣстѣ будетъ чувствовать, что служитъ нѣкоторому великому дѣлу, одинаково стоящему какъ выше учениковъ, такъ и выше его самого.

Читавшіе статью гр. Л. Н. Толстого, намъ кажется, согласятся, что она проникнута именно этимъ духомъ. Искренняя и чуткая любовь къ народу не могла не указать нашему поэту на самыя правильныя и естественныя отношенія въ этомъ практическомъ, жизненномъ вопросѣ.

Н. Страховъ.

* * *

*) На дняхъ вышло новое, третье, изданіе сочиненій гр. Л. Н. Толстого. Изданіе это, кромѣ всѣхъ беллетристическихъ произведеній автора, заключаетъ въ себѣ собраніе его педагогическихъ статей, а равно нѣкоторыхъ статей и переводовъ помѣщенныхъ въ *Азбукѣ,* и такимъ образомъ составляетъ почти полное собраніе сочиненій одного изъ любимѣйшихъ русскихъ авторовъ. Изданіе это какъ нельзя болѣе своевременно; теперь, когда гр. Л. Н. Толстой достигъ полной зрѣлости таланта, особенно занимательно и поучительно прочесть всѣ его сочиненія, начиная съ *Дѣтства.* Гр. Толстой представляетъ одинъ изъ рѣдкихъ примѣровъ писателя, всѣ предыдущія сочиненія котораго служатъ какъ-бы предварительными работами, эскизами для его *большого сочиненія.* Что раздѣльно и отрывочно является въ его прежнихъ произведеніяхъ,

*) „Московскія Вѣдомости“ 1874 г., № 2. „Библіографическія замѣтки“. Сочиненія графа Л. Н. Толстого, въ восьми частяхъ. Москва 1873 г. Статья А.

то въ *Войнѣ и Мирѣ* является въ полномъ, ясномъ и отчетливомъ видѣ. Изученіе военнаго быта въ севастопольскихъ и кавказскихъ разсказахъ, мастерское изображеніе интимныхъ и мимолетныхъ движеній человѣческаго сердца, чѣмъ такъ богаты *Дѣтство* и *Отрочество*, поэтичность *Трехъ Смертей*, эскизы изъ народнаго быта, какъ *Поликушка* и многія сцены *Метели* и *Казаковъ*, — всѣ эти качества и особенности самымъ счастливымъ образомъ соединены въ послѣднемъ произведеніи нашего автора. Кто перечтетъ сочиненія гр. Толстого въ хронологическомъ порядкѣ и дойдетъ до *Войны и Мира*, тотъ, надѣемся, не будетъ оспаривать нашего замѣчанія. Что касается *Войны и Мира*, то этотъ романъ въ послѣднемъ изданіи напечатанъ въ исправленномъ видѣ. Исправленія эти въ сущности гораздо важнѣе, чѣмъ могутъ показаться съ перваго взгляда. Гр. Толстой вычеркнулъ всѣ тѣ разговоры на французскомъ языкѣ, кои безъ ущерба колориту могли быть переданы по русски и, главное, выключилъ всѣ разсужденія о военномъ искусствѣ, а всѣ взгляды на исторію вообще и нѣкоторыя событія 12-го года соединилъ подъ общимъ заглавіемъ: *Мысли о войнѣ 12-го года*. Какого бы кто ни былъ мнѣнія объ этихъ разсужденіяхъ и взлядахъ, всякій навѣрно согласится, что они лишнимъ бременемъ лежали на романѣ и насильственно отрывали читателя отъ художественнаго разсказа.

Изъ „Московск. Вѣд.“ 1874 г. Статья А.

* * *

*) Извѣстная статья гр. Льва Толстого, посвященная пріемамъ народнаго обученія, произвела на русскую публику разнородное впечатлѣніе. Публику, заинтересовавшуюся

*) „Новое Время“ 1875 г., № 175. „Графъ Л. Толстой и начальная школа.“ Статья народнаго учителя. „Замѣтки народнаго учителя“.

Предлагаемая статья принадлежитъ лицу, получившему высшее образованіе и только изъ любви къ школѣ посвятившему себя скромной касеедрѣ народнаго наставника. Съ удовольствіемъ давая ей мѣсто, мы оставляемъ за собою право возражать противъ нѣкоторыхъ положеній автора.

Ред. „Нов. Вр.“.

новымъ рѣшительнымъ словомъ, можно было раздѣлить на три категоріи; на педагоговъ-руководителей, учителей среднихъ учебныхъ заведеній; на педагоговъ руководимыхъ, учителей начальныхъ училищъ и на остальную, стороннюю публику, часть которой примкнула по своимъ взглядамъ къ первой категоріи, часть—ко второй, а значительная часть составила особую категорію. Каждая изъ этихъ группъ отнеслась къ упомянутой статьѣ своимъ особеннымъ образомъ.

Не будемъ долго останавливаться на первой группѣ, она довольно ясно выразила свои отношенія къ вопросамъ, возбужденнымъ графомъ Толстымъ. Эти педагоги разобрали по косточкамъ не только его статью, но весь методъ обученія. И въ этомъ случаѣ отплатили ему тою-же монетою, за которую получили. Вообще, однако, отнеслись съ безпристрастіемъ, и нѣкоторымъ истинамъ, высказаннымъ графомъ Толстымъ, отдали полную справедливость. Лица второй категоріи, прочитавъ статью графа Толстого, свободнѣе вздохнули. Они какъ будто освободились отъ тяжелаго гнета, давившаго ихъ нѣкоторое время, и вмѣстѣ съ гр. Толстымъ начинаютъ нападать на новое ученіе.

Гдѣ-же причина такого отношенія и что за гнетъ испытываютъ начальные учителя? Для уясненія этого придется взглянуть назадъ и прослѣдить, какъ явилось у насъ это новое ученіе, Оно пришло къ намъ, какъ извѣстно, съ Запада и вдругъ охватило наши школы. Жили и учили мы себѣ мирно и спокойно, задавали уроки и объясняли ихъ, какъ кому Богъ на душу положилъ. Явилось новое ученіе и нарушило нашъ покой. Явился звуковой способъ, объяснительныя чтенія разныхъ родовъ, наглядныя бесѣды и проч. и проч. Потокъ этого направленія своею силою охватилъ насъ, и мы волею неволею должны идти этимъ путемъ въ своемъ обученіи. Такъ что и одуматься-то мы не успѣли. Когда тутъ? надо дѣло дѣлать, а не разсуждать. И вотъ мы дѣлаемъ, обучаемъ по новому; только дѣло у насъ что-то не клеится. Какъ тутъ быть? Вотъ присмотришься поближе къ какому-нибудь руководству для учи-

телей, а другіе даже возьмутъ и самое руководство, да прямо по немъ такъ сплошь и валяютъ. Вѣдь, кажись-бы, чего лучше? Тутъ въ руководствѣ-то правильно все изложено; а дѣло не идетъ! Станешь-ли изучать число 5, напримѣръ, продѣлываешь все, что показано въ методикѣ. Ужъ изучаешь это число такъ, что ребятамъ надоѣстъ и учить его; продѣлавши все, что требовалось, переходишь къ изученію слѣдующаго числа и т. д. Дойдешь такимъ образомъ, положимъ, до 15-ти, а станешь спрашивать, сколько 8 да 7, глядишь, и скоро-то не скажетъ, а то, пожалуй, и навретъ. Прочитаешь-ли статью изъ книги Водовозова, напримѣръ, „Корова". Объяснишь всѣ непонятныя слова, извлечешь содержаніе разсказаннаго соотвѣтственными вопросами. И вотъ возишься за десятью строками цѣлый урокъ. Заставь разсказать, и начнетъ: „Пойдемъ-ка въ хлѣвъ посмотрѣть, какъ доятъ молоко." Нѣтъ, думаешь, такъ не хорошо. Разскажи признаки коровы! „Будетъ она пониже, да потолще лошади; вишь, спина какая острая. И остановится. Плохо! И счастливъ я, что никто меня не видитъ! А что если-бы на меня Евтушевскій *) посмотрѣлъ, что-бы сказалъ! И вотъ строгій духъ Евтушевскаго незримо вѣетъ надъ тобою грѣшнымъ, такъ и преслѣдуетъ онъ тебя всюду и не даетъ нигдѣ покою. И взаправду грѣшный, какъ станешь каяться-то! „Тамъ—на курсахъ-то говорили, что нужно къ каждому уроку готовиться. А къ каждому-ли я готовлюсь?!.. Да и возможно-ли? станешь успокоивать себя. Положимъ, къ завтрашнему нужно приготовиться. Вотъ у меня на рукахъ три отдѣленія. Завтра пять уроковъ нужно дать; приготовь ихъ! Десять самостоятельныхъ упражненій; обдумай каждое. А на это не мало времени-то надо; другое самостоятельное упражненіе займетъ времени больше урока; такъ что можно считать 15 уроковъ. Положимъ, на каждый урокъ 15 минутъ, всего будетъ — 3 часа 45 минутъ, а если употребить на каждый урокъ полчаса, то ухлопаешь 8 часовъ на одно приготовленіе! Да это „каторга".

*) Подъ Евтушевскимъ нужно разумѣть не г. Евтушевскаго какъ лицо, а типъ педагога-учителя.

утѣшаешь себя. А тайный-то голосъ говоритъ совсѣмъ другое...

Бываетъ однако-же, что безъ приготовленія-то урокъ удается лучше. Тогда робко закрадывается мысль: „А что, въ самомъ дѣлѣ, правду-ли говорятъ всѣ наши педагогическія указанія, и нельзя-ли многое въ нихъ подвергнуть радикальной критикѣ. Если-бы, напримѣръ, возразить — всегда-ли полезно, при чтеніи о какомъ-нибудь предметѣ, показывать самый предметъ. Вотъ мы учимъ по звуковому методу, но все ли тутъ спасеніе, и будутъ ли ученики заниматься чтеніемъ тогда, когда выйдутъ изъ школы? Если не будутъ читать, то что-же толку въ этихъ методахъ? Не высказать-ли мнѣ свою мысль“, придетъ въ голову. „А что будетъ за такую мысль“, И... и... что будетъ, упаси Боже!“ И всякій изъ насъ боится не только скептически отнестись къ какому-нибудь методу, но даже возникшее въ школѣ недоразумѣніе, или неудачу всецѣло сваливаемъ на свои грѣхи, и не рѣшаемся возбуждать вопроса по этому поводу. Боимся: насъ станутъ въ отвѣтъ разоблачать въ невѣжествѣ, или неисправностяхъ по веденію школы. Всякій пойметъ, какое, при такихъ условіяхъ, впечатлѣніе должна была произвести на насъ, учителей, статья графа Толстого.

Обращаюсь теперь къ третьей группѣ, къ той части нашего общества, которая всегда какъ-то враждебно, или съ недовѣріемъ смотрѣла на нововведенія въ дѣлѣ обученія и воспитанія. Начну съ крестьянъ, которые явно и настойчиво ратуютъ противъ звукового метода. Они прямо заявляютъ: „что это за учоба! не посадятъ ребенка за книжку, а только дурачествомъ занимаются; не учатъ: азъ—буки а только шипятъ да свистятъ.“ Ну и забираетъ сынишку своего домой. Къ нимъ-же присоединяются болѣе или менѣе образованные люди. Дѣло въ томъ, что все педагогическое міровоззрѣніе такихъ образованныхъ людей выработалось изъ практики, изъ личнаго наблюденія и опыта. Да и крѣпко сидятъ они на своемъ практическомъ міровоззрѣніи. Оно и немудрено: учился и росъ онъ въ средѣ такого міровоззрѣнія; потомъ самому пришлось практико-

ваться въ томъ же направленіи съ девизомъ—„корень ученія горекъ, но плоды его сладки.“ И такъ они привыкли къ такимъ истинамъ, до того имъ покойно живется при нихъ, что нарушить этотъ покой, значитъ сдѣлать большую непріятность. Но вотъ явилось новое ученіе, которое радикально опрокидываетъ всѣ ихъ истины, добытыя такимъ долговременнымъ трудомъ; явилась какая-то педагогика и какіе-то педагоги, которые всѣ ихъ воспитательныя вѣрованія безжалостно разбиваютъ: и сѣчь-то дѣтей не слѣдуетъ, и, какъ-то разумно, нужно воздѣйствовать на глупаго еще ребенка, и тамъ какіе-то методы обученія, и... однимъ словомъ, выходитъ по ихъ, что ни шагъ, то сдѣлалъ какую-нибудь педагогическую глупость. „Да что-же вы, въ самомъ дѣлѣ, восклицаютъ практики, съ своими теоріями-то являетесь къ намъ! Вѣдь, съ теоріею далеко не уйдешь. Теорія и останется теоріей, неприложимою на практикѣ и т. д.“ Противникъ, конечно, приподноситъ свои доказательства и теоретическія и практическія. Споръ однако кончается ничѣмъ. Всякій остается при своемъ убѣжденіи. И продолжаютъ практики воспитывать по прежнему, не имѣя времени да и желанія серьезнѣе и глубже взглянуть на вопросы воспитанія и обученія. Не ихъ дѣло заниматься педагогикою, это дѣло спеціалистовъ, хотя каждый занимается воспитаніемъ своихъ дѣтей.

Такія столкновенія двухъ направленій, въ дѣлѣ воспитанія и обученія, далеко не остаются безслѣдными. Дѣло въ томъ, что новое направленіе имѣетъ за собою очень много серьезныхъ данныхъ, какъ практическихъ, такъ и теоретическихъ, добытыхъ изъ разныхъ областей знанія, а въ силу этого имѣетъ значительную основательность, очевидную и для противниковъ, принужденныхъ сдѣлать иногда нѣкоторую уступку. Но, къ несчастію, постоянно возникающіе споры и столкновенія двухъ направленій возбуждаютъ страсти, изъ-за которыхъ отчасти самое дѣло забывается. И вотъ противники новаго ученія начинаютъ подкарауливать. „А что-де если посмотрѣть, какъ онъ ведетъ свое дѣло, не найдется ли и у него чего-либо такого“... И

дѣйствительно, къ своему величайшему удовольствію, находятъ промахи и даже, сверхъ ожиданія, самые непростительные. Тутъ онъ и начинаетъ съ нѣкоторымъ торжествомъ ужъ побивать противника. Ну и всей педагогіи достанется. При такомъ состояніи нашего общества, по отношенію къ вопросу о воспитаніи и обученіи, появленіе такой статьи, какъ гр. Толстого — чистый кладъ. И дѣйствительно, не мало торжества она доставила ревнителямъ стараго направленія, которые съ наслажденіемъ пришлютъ вамъ сентябрьскую книжку „Отечественныхъ Записокъ", съ помѣтками на мѣстахъ, выдающихся особеннымъ остроуміемъ автора. Другой недругъ, смотришь, припряталъ тотъ нумеръ газеты, въ которомъ подсмѣиваются надъ педагогикою (по нихъ, только новое ученіе о воспитаніи носитъ это позорное названіе — педагогика) и блюдетъ его къ тому времени, когда нужно сразить противника. И пошла травля на педагоговъ. А тутъ еще газетный проказникъ отпуститъ шутку фельетоннаго характера, — подольетъ масла въ огонь. И горитъ огонь, разгорается.

Спрашивается, отчего-же такой пожаръ? Что такое въ статьѣ гр. Толстого и почему она такъ быстро заручилась симпатіями нашего общества? Нѣтъ-ли въ нашей педагогикѣ чего-либо отталкивающаго? Неужели наша педагогика есть ни болѣе ни менѣе, какъ вѣковое заблужденіе; а вотъ явилась статья гр. Толстого и уничтожила это заблужденіе, указавъ настоящій путь народнаго образованія? Мнѣ кажется, что въ вопросѣ о воспитаніи и обученіи мы, получившіе новое направленіе, тѣмъ виноваты, что такъ быстро пошли, что, пожалуй, скоро обгонимъ и самихъ нѣмцевъ. И бѣжимъ мы по этому направленію безъ всякой оглядки. Но не сдѣлать ли намъ нѣкоторый пересмотръ тѣмъ методическимъ указаніямъ, которыя предлагаются нашими учителями, и если не произнести рѣшительнаго сужденія, то, по крайней мѣрѣ, у спеціалистовъ болѣе компетентныхъ попросить разрѣшенія нѣкоторыхъ сомнѣній, возникшихъ отъ приложенія этихъ указаній въ нашей народной школѣ. Такъ, напримѣръ, возьмемъ ученіе о томъ, что *„при обученіи*

нужно переходить отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ ближайшаго къ отдаленнѣйшему; чтобы была возможность оріентироваться въ преподаваніи, слѣдуетъ прежде всего собрать тѣ свѣдѣнія, которыя ребенокъ пріобрѣлъ въ дошкольной жизни". На этомъ основаніи всѣ наши учебники и наполнены свѣдѣніями уже извѣстными ребенку; почему въ первоначальномъ-то обученіи мы почти и не доходимъ до неизвѣстнаго. Такъ, если правда, что по методѣ Евтушевскаго требуется 120 уроковъ для изученія чиселъ до десяти, и если это число уроковъ—conditio sine qua non обученія, то, спрашивается, когда же я выйду изъ этого числа, если въ сельской школѣ, во всю зиму, могу дать только 50 уроковъ по ариѳметикѣ-то. Выходитъ, что второй десятокъ придется изучать на третій годъ; а въ этотъ годъ мои ученики уже кончаютъ курсъ. Съ чѣмъ-же они его окончатъ? Далѣе. Если я задамся цѣлію *собрать* всѣ знанія, съ которыми ребенокъ пришелъ въ школу и которыя онъ собиралъ въ продолженіе восьми лѣтъ своей жизни; то въ состояніи-ли я буду это сдѣлать? а если даже и соберу во все продолженіе школьнаго обученія, то опять, выходитъ, что я выпущу своего ученика съ знаніями, *ему уже извѣстными*. Быть можетъ, сдѣлаютъ уступку и дозволятъ мнѣ сдѣлать выборъ изъ знаній ребенка. Но, спрашивается, какимъ принципомъ я бы сталъ руководиться при такомъ выборѣ? Что мнѣ взять предметомъ для нагляднаго преподаванія и что выпустить? Я былъ разъ при занятіяхъ одного сельскаго учителя, гдѣ онъ велъ урокъ по наглядному обученію. Предметомъ обученія была копейка (по Шельдону). Тутъ было указано и на форму, и на цвѣтъ, и на гербъ (въ этомъ пунктѣ учитель спутался, такъ какъ ребята совершенно не могли понять, что такое гербъ), было сказано, что копейка блестящая (при этомъ учитель поступилъ непредусмотрительно: ему бы слѣдовало копейку-то хотя сукномъ вычистить, а то ребята, замѣтно было, повѣрили ему только на слово), что она не четная и проч. Но почему же не показано ея отношеніе къ другимъ монетамъ: къ 2, 3, 5, 10 копейкамъ? Почему найдено болѣе

необходимымъ указать на гербъ и сомнительный блескъ, чѣмъ на указанное мною свойство? Не даромъ гр. Толстой задаетъ вопросъ: „справедливо-ли опредѣлено то состояніе педагогическаго матеріала, съ которымъ предстоитъ имѣть дѣло".

Но эти наглядныя бесѣды имѣютъ еще другую цѣль; это—*вызвать въ ребенкѣ слово, заставить его говорить.* Достиженіе этой цѣли дастъ намъ право игнорировать содержаніе изучаемаго предмета. *„Дѣти еще не могутъ правильно высказать своихъ впечатлѣній, они еще не умѣютъ говорить правильно".* И дѣйствительно, мы въ школѣ постоянно поставлены въ затрудненіе, когда заставляемъ ученика не только разсказать что-нибудь, но даже составить полный отвѣтъ на вопросъ, предложенный учителемъ. И вотъ мы убѣждаемся, что ребята не умѣютъ говорить. Заручившись такимъ убѣжденіемъ, преспокойно начинаемъ обучать словоговоренію: показываемъ предметы, чтобы ученикъ, смотря на нихъ, говорилъ о томъ, что видитъ. При чтеніи, разлагаемъ разсказъ на части, такъ какъ ребенокъ еще не въ состояніи обнять сразу всего разсказа и такимъ образомъ добиваемся того, что ученикъ составитъ кое какъ весь разсказъ. Но мнѣ часто случается прислушаться къ разговору крестьянскихъ мальчиковъ между собою. Слушаешь и любуешься ихъ разговоромъ! И въ то же время задаешь себѣ вопросъ,—какъ же это, всѣ утверждаютъ, что крестьянскіе мальчики не умѣютъ говорить, а они говорятъ и говорятъ хорошо. А разъ мнѣ пришлось прислушаться, какъ одна восьмилѣтняя голубоглазая дѣвочка разсказывала собравшейся около нея кучкѣ подругъ о какихъ-то разбойникахъ. И я пораженъ былъ бойкостію ея языка, интонаціи, тѣмъ, какъ она изображала разбойника, дѣлая его страшнымъ и въ то же время подражая плачевному испуганному голосу жертвы. Однимъ словомъ, разсказъ можно было назвать художественно произнесеннымъ. Вотъ, думаю, если бы эта дѣвочка такъ-же разсказывала въ школѣ; какъ бы всѣ довольны были! сколько бы мнѣ похвалъ было за хорошее преподаваніе, хотя я тутъ рѣшительно не при чемъ. Но отчего же

онѣ въ школѣ-то не такія, и какая разница въ томъ: разсказывать ли своимъ подругамъ и товарищамъ, или мнѣ— учителю? Разница, конечно, та, что въ первомъ случаѣ разсказъ есть выраженіе свободнаго духа разсказчика, во второмъ же нѣтъ; тамъ ребенокъ все то, что у него накопилось на душѣ, хочетъ передать, какъ можетъ и какъ желаетъ; тутъ онъ разсказываетъ такъ, какъ отъ него желаютъ; тамъ онъ не боится промаховъ; а тутъ онъ разсказываетъ съ осторожностью, какъ бы не промахнуться: онъ чувствуетъ, что въ школѣ требуется отъ него разсказъ по извѣстному шаблону. Отсюда я прихожу къ вопросу: дѣйствительно ли дѣти не умѣютъ вообще говорить, или только предъ учителемъ и экзаминаторомъ? Полагаю—мы жестоко обманываемъ себя, думая, что дѣти не умѣютъ говорить. Обманываемъ потому, что мы слышимъ ихъ разговоръ большею частію въ классныхъ бесѣдахъ. Въ другое же время, на свободѣ, хотя мы и слышимъ бойкій говоръ дѣтей, но это какъ-то и почему-то нами не замѣчается. Но можно ли судить о степени развитія дѣтей не только въ языкѣ, но и въ чемъ бы то ни было, если мы испытываемъ ребенка и не тогда, когда онъ свободно высказывается, а тогда, когда натура его сдавлена. Не правъ ли гр. Толстой, доказывая, что *крестьянскія дѣти умѣютъ говорить*. Онъ замѣчаетъ: „Если все это (что разсказывается въ наглядныхъ бесѣдахъ) знаютъ, то, къ слову на улицѣ или дома, тамъ, гдѣ не нужно поднимать лѣвой руки, вѣрно умѣютъ все сказать болѣе *красивымъ русскимъ языкомъ*, чѣмъ велятъ это дѣлать“. (Стр. 159—60).

Наконецъ: не оттого ли дѣти и не умѣютъ съ нами говорить, что, ради порядка и дисциплины, мы ставимъ себя въ положеніе неестественное по отношенію къ своимъ ученикамъ? Поэтому опять не правъ ли гр. Толстой, говоря, что „наилучшее отношеніе между учителемъ и учениками есть отношеніе естественности, а противуположное естественному—есть отношеніе принудительности“ (стр. 183). Далѣе: характеръ существующихъ наглядныхъ бесѣдъ опредѣляется тѣми психологическими данными, которыя лежатъ

въ основаніи этихъ бесѣдъ. Признано, что всякій человѣкъ лучше выскажетъ свою мысль о томъ, что яснѣе представляетъ себѣ въ своей мысли. Всякій яснѣе представляетъ себѣ то, что давно уже ему извѣстно, или же то, что хотя и не извѣстно, но большимъ количествомъ чувствъ воспринято и въ особенности—чувствомъ зрѣнія. Изъ этого выводятъ, что въ наглядныхъ бесѣдахъ, какъ въ предметѣ первоначальнаго обученія, исключительно должно быть обращено вниманіе на субъектъ, и слѣдуетъ приспособляться къ природѣ ребенка, придерживаясь правила, что въ начальномъ обученіи преобладающій методъ долженъ быть *субъективный*. Сосредоточивъ все свое вниманіе на субъектѣ, мы совершенно забываемъ о методѣ объективномъ—научномъ. Поэтому мы не хотимъ разработывать изучаемый матеріалъ, и совершенно произвольно поступаемъ въ выборѣ предметовъ первоначальнаго обученія. Произвольно же поступаемъ потому, что у насъ въ этомъ случаѣ нѣтъ почвы, нѣтъ руководящаго принципа. Почему мы тотъ предметъ беремъ для своихъ бесѣдъ, а не другой; почему указываемъ на тѣ только признаки, а не на другіе; почему вышеупомянутый учитель велъ бесѣду о копейкѣ, а не о свѣчкѣ; почему онъ указалъ на гербъ, а не на цѣнность ея? Нѣтъ никакого оправданія. Но вотъ еще вопросъ, на который стоитъ обратить вниманіе. Въ нашихъ наглядныхъ бесѣдахъ преслѣдуется еще одна цѣль: говорятъ, что мы смотримъ на предметы, и не видимъ ихъ, что въ насъ не развита способность вникапія. „Какъ много прекрасныхъ явленій, которыя постоянно окружаютъ человѣка; но онъ, проходя мимо, не обращаетъ на нихъ никакого вниманія! А отъ чего? Все оттого, что не развито вниманіе, способность вглядываться въ предметы и разныя явленія. А вотъ, какъ посредствомъ наглядныхъ бесѣдъ, посредствомъ всесторонняго разсматриванія, разовьется эта способность; тогда ужъ ничто не ускользнетъ отъ его вниманія“. Попадется ли какое насѣкомое, и наблюдательный учитель непремѣнно разсмотритъ его всесторонне: пересчитаетъ сколько ножекъ и по скольку на каждой суставчиковъ,

сколько крылышекъ, сколько пятнышекъ на спинкѣ и какія они по цвѣту, по формѣ. Попадется ли по дорогѣ цвѣтокъ, внимательный ко всему наставникъ сейчасъ же займется имъ: онъ перечислитъ, сколько лепестковъ, тычинокъ, пестиковъ; какіе по формѣ листики, и есть ли зубчики, пересчитаетъ ихъ. Наблюдая, такимъ образомъ, надъ явленіями, онъ когда нибудь, пожалуй, и придетъ къ выводамъ, обобщеніямъ. Признаюсь, я бы не порадовался, смотря на такую способность, потому что она есть не что иное, какъ стремленіе къ какому-то усидчивому безцѣльному корпѣнію надъ предметами. Ну какой толкъ, если онъ всматривается въ предметы исключительно потому, что ему нравится процессъ разсматриванія; что пользы, если онъ это дѣлаетъ безъ всякой руководящей мысли, только развѣ съ надеждою найти что-либо интересное, случайно набрести на выводъ? Далѣе: если вникнуть въ содержаніе нашихъ наглядныхъ бесѣдъ, то замѣтите, что ими въ значительной степени преслѣдуются практическія цѣли. Разсматриваются не одни только внѣшніе признаки предметовъ, но и внутренніе: употребленіе предмета, способъ его обработки, если онъ искусственный и т. п. Примѣровъ множество, и хотя указанный фактъ для всѣхъ очевиденъ, но возьму одинъ фактъ. Вотъ, напримѣръ, какъ разсказывается о шерсти и ея производствѣ: „На фабрикахъ шерсть перемываютъ, потомъ разбиваютъ и треплютъ, раскладываютъ широкими слоями, расчесываютъ, вытягиваютъ въ ленты, которыя становятся все уже, наконецъ, свиваютъ въ нити; все это дѣлается на машинахъ. Изъ шерстяной пряжи ткутъ болѣе плотныя ткани—сукна и болѣе тонкія—шерстяныя матеріи и т. д." Это невольно переноситъ меня къ представленію слѣдующей картины: вотъ чухонецъ (они здѣсь считаются лучшими сельскими хозяевами) начинаетъ объяснять нашему крестьянскому мальчику, что землю сначала надо удобрить, потомъ запахать, потомъ заборонить, въ другой разъ вспахать, наконецъ, посѣять и заборонovать, и тогда только, Богъ дастъ, уродится хорошій хлѣбъ. Или: приходитъ докторъ къ больному, напишетъ рецептъ и скажетъ: сходи въ ап-

теку, возьми лекарства и принимай его по три капли черезъ часъ послѣ того, какъ примешь пищу, и, Богъ дастъ, будешь здоровъ. Почему нужно поступать по рецепту доктора, почему для хорошаго урожая нужно выполнить все сказанное чухонцемъ, почему на фабрикахъ, при выдѣлкѣ сукна, поступаютъ такъ, а не иначе, неизвѣстно; и если во всѣхъ трехъ случаяхъ пришлось бы дѣйствовать, то я поступилъ бы слѣпо. Если же такія знанія оставляютъ меня въ прежней слѣпотѣ и невѣдѣніи; то, спрашивается, въ чемъ же состоитъ образовательная сила такихъ сообщеній? Но, можетъ быть, преслѣдуя практическія цѣли, предметныя бесѣды въ этомъ случаѣ не имѣютъ въ виду, преслѣдовать цѣлей образовательныхъ? Въ такомъ случаѣ мы съ своими школами не далеко уйдемъ отъ вышеупомянутаго чухны—земледѣльца, который предлагаетъ правила земледѣлія.

Такое описаніе внутреннихъ признаковъ предмета есть не что иное, какъ плохіе рецепты для руководства въ житейскихъ нуждахъ, на что справедливо обратилъ вниманіе Миропольскій въ разборѣ книги „Нашъ Другъ“ барона Корфа, въ которой эти практическія цѣли доведены до крайности. Тамъ, напр., обучаютъ, какъ надо написать прошеніе мировому судьѣ. Вѣдь, можетъ быть, когда-нибудь случится завести тяжбу; вотъ я и знаю, какъ тутъ поступить. И неужели можетъ быть предметомъ обученія въ школѣ то, что когда-нибудь и съ кѣмъ-нибудь можетъ случиться? Въ самомъ дѣлѣ: случись кому нибудь, вышедшему изъ школы, подать жалобу, онъ ужъ не пойдетъ тамъ къ какому нибудь аблокату и не заплатитъ ему пяти рублей за прошеніе, а самъ его смастеритъ. И какъ онъ будетъ благодаренъ, что школа предусмотрѣла даже и этотъ случай! Съ какою усладою онъ воспользуется знаніемъ, которое вотъ ему и пригодилось! Но вотъ кончился процессъ, который, можетъ быть, проигранъ; больше, пожалуй, не придется вести тяжбъ во всю жизнь. Спрашивается, куда приложитъ онъ свое умѣніе писать просьбы?.. Отсюда приходимъ къ слѣдующимъ вопросамъ: не увлекаемся ли мы

желаніемъ быть своими школами какъ можно полезнѣе дл жизни? Не слишкомъ-ли много мы захватываемъ изъ жизни для обученія въ школѣ, и отъ этого знакомимъ съ явленіям какъ-нибудь! Разборчивы ли мы въ выборѣ этихъ явленій Не хватаемся ли мы за случайности, упуская въ это ж время постоянное? Мы выучиваемъ тому, какъ поступить если съ кѣмъ нибудь, да когда нибудь что-нибудь случится а между тѣмъ упускаемъ изъ виду такія явленія, которы преслѣдуютъ насъ не только каждый день, но каждую ми нуту, даже секунду?

Если мы произвольно поступаемъ въ выборѣ предметов нагляднаго обученія, не имѣя никакой руководящей идеи если, задаваясь цѣлью обученію языку, или, правильнѣе обученія говорить, мы этой цѣли жертвуемъ предметом обученія, не обращая вниманія на то, *чему* мы учимъ; если признавая за истину, что первоначальное обученіе должно держаться метода субъективнаго, забываемъ о методѣ объек тивномъ; если всестороннимъ разсматриваніемъ предметов безъ идеи, мы пріучаемъ ребенка къ этой случайной, кро потливой, безыдейной, подавляющей мысль работѣ над предметами; если, желая чтобы наша школа какъ можно ближе подходила къ жизни, мы преслѣдуемъ практическія цѣли, которыя вынуждаютъ насъ учить не тому, что могло бы дѣйствовать развивающимъ образомъ; если, наконецъ своимъ методомъ мы доводимъ ученика до состоянія, сдав ливающаго натуру ребенка: то, спрашивается, что именно взять предметомъ нагляднаго обученія, какъ его нужно раз работать и какъ вести обученіе, или, по выраженію гр Толстого, *„чему учить и какъ учить"*?

Желая разрѣшить эти два вопроса, графъ Толстой пер вому изъ нихъ (чему учить?) посвящаетъ слѣдующія сооб раженія: „всѣ знанія человѣческія только за тѣмъ и под раздѣлены, чтобы можно было ихъ удобнѣе собирать, при водить въ связь и передавать, и эти подраздѣленія назы ваются науками. Говорить же о предметахъ внѣ научныхъ разграниченій можно, что хотите, и всякій вздоръ, какъ мы это видимъ". (159—60, „От. Зап."). „Далѣе существенныя

условія всякаго преподаванія состоятъ въ томъ, что изъ безчисленнаго количества разнородныхъ явленій избираются однородныя явленія и законы этихъ явленій сообщаются учащимся“. (стр. 164.). Въ своихъ наглядныхъ бесѣдахъ мы смотримъ только на предметы, и смотримъ до тѣхъ поръ, пока глазъ намозолимъ, а все-таки не приходимъ ни къ какому осмысленному, научному выводу, какъ будто боимся показать науку. Если бы мы держались требованій научныхъ, тогда бы не было такой неурядицы въ выборѣ матеріала нагляднаго обученія; потому что тогда пришлось бы брать только тѣ предметы, указывать на тѣ ихъ признаки, которые нужны для уясненія того или другого закона, той или другой научной истины. А руководясь этими законами, мы имѣли бы основаніе брать возможно меньшее количество предметовъ обученія и располагать эти предметы въ систему. Положимъ, напримѣръ, что нужно объяснить одно изъ общихъ свойствъ тѣлъ *скважность*. Тутъ, держась, пожалуй, правила: переходить отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, вы, конечно, сдѣлали бы подборъ извѣстныхъ и доступныхъ простому наблюденію скважныхъ тѣлъ и постепенно, рядомъ наблюденій и опытовъ, переходя къ менѣе скважнымъ, выяснили бы свойство тѣлъ и явленія, отсюда происходящія. Неужели путь къ такимъ истинамъ до того труденъ, что нѣтъ возможности идти по немъ съ ребенкомъ?—Своими наглядными бесѣдами мы хотимъ вызвать слово, заставляя говорить о видѣнномъ и хорошо извѣстномъ предметѣ и явленіи. Но если при этомъ сообщить тотъ или другой законъ явленія, то этотъ свѣтъ новой истины не только озаритъ умъ ребенка, но и овладѣетъ всею его душею, всѣмъ сердцемъ. Ясно, что онъ заговоритъ тогда лучше, чѣмъ пересказывая знанія давно извѣстныя, къ которымъ онъ и относился то равнодушно.

Мы хотимъ заставить человѣка всматриваться въ предметы, и не даемъ тѣхъ стимуловъ, которыми природа человѣка побуждается къ этому. Въ натурѣ человѣка останавливать вниманіе только на тѣхъ предметахъ и явленіяхъ, которые производятъ сильное впечатлѣніе, или же (что

особенно важно) на тѣхъ, которые указываютъ на тотъ или другой законъ природы. Простое же смотрѣніе на предметы и ихъ признаки можетъ нагнать на ребенка только скуку. Я разъ какъ-то, гуляя съ дѣтьми, которымъ давалъ частные уроки, вздумалъ разсмотрѣть части цвѣтка и началъ показывать имъ лепестки; только на лепесткахъ и кончилась наша бесѣда: дѣти посмотрѣли на эти оторванные лепестки, да и занялись чѣмъ-то другимъ, ихъ болѣе интересующимъ; а я такъ и остался съ своимъ оборваннымъ цвѣткомъ и съ грустью на душѣ, что потерпѣлъ такое блестящее пораженіе. Долго я потомъ размышлялъ надъ этимъ обстоятельствомъ, и все задавалъ себѣ вопросъ: отчего это мнѣ, можетъ быть, въ десятый разъ разсматривающему этотъ цвѣтокъ, интереснѣе было разсмотрѣть его еще разъ, чѣмъ дѣтямъ—въ первый разъ? Не оттого-ли, что я приступаю къ этому разсматриванію съ опредѣленною мыслію, какъ изучившій этотъ цвѣтокъ, что нахожу смыслъ и назначеніе тѣхъ или другихъ органовъ его, что я имѣю всѣ данныя, позволяющія мнѣ углубиться въ предметъ, тогда какъ дѣти этихъ данныхъ не имѣютъ?.. Слѣдовательно, только нося въ себѣ знаніе законовъ природы, человѣкъ дѣйствительно внимательно всматривается въ предметы; но онъ всматривается не потому, что нравится процессъ всматриванія, безъ всякой мысли, но потому, что онъ знаетъ, что ему нужно искать въ нихъ: такіе люди съ упорнѣйшею внимательностію и усидчивостію наблюдаютъ явленія, но къ этому идея ихъ воодушевляетъ. Одинъ ученый въ теченіи десяти лѣтъ плевалъ на раскаленное желѣзо; но ясно, дѣлалъ онъ это не потому, что ему нравился этотъ процессъ, а для того, чтобы изслѣдовать сфероидальное состояніе жидкихъ тѣлъ.

Мы хотимъ уловить всевозможныя случайности жизни, и въ то же время упускаемъ тѣ ея постоянныя явленія, которыя, чтобы быть понятыми, правда, влекутъ насъ въ объясненія научныхъ истинъ; но слѣдуетъ ли пугаться? „Въ самомъ дѣлѣ, куда заведетъ насъ объясненіе законовъ дыханія!“ Скажутъ: „Вѣдь, пожалуй, чего добраго, можно

забраться и въ химію, и физику и т. д.! Неужели же въ народной школѣ преподавать и химію!“ Мнѣ кажется, до того перепугали насъ безобразнымъ обученіемъ разнымъ предметамъ, что при одномъ воспоминаніи морозъ по кожѣ подираетъ. Легко сказать, — химія! физика! въ народной школѣ! Да куда имъ эти науки? Съ своей точки зрѣнія мы правы; много сообщалось намъ такого, что потомъ, въ жизни-то и не повторяется. Много силъ потратилось для всего этого, а пользы вышло мало. Но я-бы предложилъ не науку химіи, а только тѣ ея законы, которые нужны для уясненія важнѣйшихъ фактовъ жизни. И чѣмъ болѣе явленій, подходящихъ подъ законъ, тѣмъ нужнѣе этотъ законъ; чѣмъ важнѣе факты, по своему вліянію на жизнь, тѣмъ важнѣе и законы, управляющіе этими фактами. Правда, тутъ, можетъ быть, много такихъ условій, которыхъ наши существующія школы не могутъ выполнить. Но вопросъ не въ выполнимости, а въ томъ, вѣрно ли воззрѣніе въ предлагаемыхъ сужденіяхъ въ принципѣ или нѣтъ? Относительно вопроса о томъ, *какъ учить*, гр. Толстой разсуждаетъ такъ: *единственный критеріумъ педагогіи есть—свобода*. Въ этомъ онъ находитъ естественныя отношенія между учителемъ и учениками. Можетъ быть, держась этого критерія, какъ исключительнаго, гр. Толстой довелъ его до крайности, можетъ быть, вслѣдствіе этого онъ былъ односторонепъ въ своемъ обученіи, почему его школы и не выдерживаютъ строгой критики. Тѣмъ не менѣе, онъ въ своемъ направленіи получилъ блестящіе результаты; тѣхъ цѣлей, которыя преслѣдовалъ въ своихъ школахъ, онъ достигъ вполнѣ.

Думаю, что, не признавая *свободы* исключительнымъ критеріемъ педагогіи, мы все-таки должны дать ей почетное мѣсто въ педагогической дѣятельности. Правда, и новѣйшая метода въ своемъ принципѣ не отрицаетъ свободы и требуетъ, чтобы, при разработкѣ урока, вопросы, задаваемые ученику, не тормозили бы развивающейся природы ребенка: они, слѣдовательно, должны быть прежде всего сообразны съ этою природою: нужно задавать такіе вопросы, которые

задалъ бы себѣ *самъ* ребенокъ. Рядъ такихъ вопросовъ необходимо сосредоточитъ на себѣ все вниманіе ребенка къ изучаемому предмету и онъ, при видимомъ стѣсненіи, будетъ въ сущности свободно изучать требуемое. Допустимъ, что, слѣдуя этому правилу, мы въ совершенствѣ узнали душу ребенка, знаемъ все, что у него въ умѣ и на сердцѣ; и, имѣя дѣло съ однимъ ученикомъ, все это выполняемъ надлежащимъ образомъ. Я ставлю только тѣ вопросы, которые кроются въ душѣ моего ученика; ученикъ мой дастъ мнѣ надлежащіе отвѣты; если не отвѣчаетъ, рядомъ вопросовъ навожу его на отвѣтъ. Если же при этомъ что-нибудь не ладно вышло, самъ я виноватъ: плохо знаю своего ученика. Но какимъ образомъ поступать, когда имѣешь дѣло не съ однимъ ученикомъ, а когда ихъ пятьдесятъ? Вѣдь, тутъ, пожалуй, можетъ возникнуть пятьдесятъ разныхъ вопросовъ и во всякомъ случаѣ не одинъ, потому что каждый изъ нихъ живетъ въ своей семьѣ, не похожей на другую, каждый имѣетъ свой темпераментъ и т. д. Въ этомъ случаѣ наша методика совѣтуетъ однихъ сильнѣйшихъ и болѣе быстрыхъ—удерживать, а слабѣйшихъ подгонять; при чемъ цѣлый классъ фигурируетъ, какъ одинъ ученикъ. Такимъ образомъ всякая индивидуальность тутъ уничтожается, проявленіе личной инициативы въ ученикахъ совершенно стушевывается. Учитель имѣетъ дѣло уже не съ живыми, дѣйствительно существующими лицами, а съ какимъ-то отвлеченіемъ, съ среднимъ человѣкомъ, какъ справедливо замѣтилъ г. Страннолюбскій, возражая Евтушевскому. Ясное дѣло, что при такомъ требованіи не только уничтожается *принципъ свободы*, но и всякій *намекъ* на эту свободу: „что же дѣлать, когда учитель имѣетъ дѣло съ десятками учениковъ!" скажутъ, „вѣдь, надо какъ-нибудь управиться съ ними! Если же допустить свободу, то въ школѣ произойдетъ невѣроятная суматоха. Развѣ есть какая нибудь возможность удовлетворить каждой личности отдѣльно, дать должное каждой индивидуальной особенности?" И новая метода, уступая необходимости, требуетъ подводить учениковъ подъ одинъ уровень. Но почему подъ одинъ

уровень? потому ли, что это есть требованіе, вытекающее изъ законовъ развитія человѣка, или по чему либо другому? Если это законъ, то пусть укажутъ его, пусть докажутъ, что уничтоженіе индивидуальныхъ особенностей есть одно изъ условій развитія человѣка. Но я сомнѣваюсь, чтобы была возможность доказать это; а потому и думаю, что это правило возникло вовсе не изъ научныхъ принциповъ, а вслѣдствіе житейскихъ случайныхъ обстоятельствъ. До сихъ поръ человѣчество ни на что такъ не скупится, какъ на дѣло воспитанія и въ особенности воспитанія первоначальнаго. Вслѣдствіе этого оно навязываетъ одному учителю массу учениковъ, которыхъ онъ и обязанъ учить, какъ самъ знаетъ. Чтобы управиться съ этой безпокойной массой, учитель и придумалъ правило: *привести ихъ всѣхъ къ одному знаменателю!* Другого объясненія я пока еще не нахожу. Но какъ бы такое приведеніе къ одному знаменателю не повело къ печальнымъ послѣдствіямъ? Если мы, въ самомъ дѣлѣ, при обученіи и воспитаніи, зададимся имѣть дѣло только съ среднимъ человѣкомъ, то вѣдь мы, пожалуй, этимъ лишаемъ себя возможности изучать, какъ вообще натуру человѣка, такъ и въ частности—натуру дѣтскую,—что изучается только на живыхъ личностяхъ. А для нашей русской педагогіи это можетъ отозваться большимъ вредомъ. Составивъ на основаніи принциповъ, заимствованныхъ нами изъ нѣмецкой педагогической литературы, какую-то отвлеченную школу съ средними учениками, мы какъ будто закрываемъ глаза и отворачиваемся отъ своихъ живыхъ, дѣйствительно существующихъ русскихъ дѣтей. Говорятъ, что русскій человѣкъ тѣмъ и отличается отъ нѣмцевъ, что тотъ по натурѣ кропотливъ и настойчивъ въ своей работѣ, а русскій—личность по преимуществу поэтическая, онъ беретъ сразу, и если ужъ не взялъ, то пропалъ; русскій человѣкъ или панъ или пропалъ. Правда ли это или нѣтъ, хороша ли такая русская натура или плоха, я не вхожу въ разсмотрѣніе; но, во всякомъ случаѣ, думаю, что никто не будетъ спорить, что всякая національность имѣетъ свои особенности и что съ этими національ-

ными особенностями непремѣнно должно сообразоваться при воспитаніи и обученіи. Какимъ же образомъ и съ чѣмъ будемъ сообразоваться, когда мы видимъ въ школѣ не живыхъ дѣйствительныхъ дѣтей, а только отвлеченіе средняго человѣка? Ясное дѣло, что при самомъ возникновеніи нашей народной школы, при только-что открывшейся новой возможности намъ знакомиться съ своимъ народомъ и его дѣтьми, мы уже преграждаемъ себѣ путь къ этому знакомству. Если же это зло вызвано обстоятельствами, нашими скудными средствами, то зачѣмъ же его оправдывать и обращать въ какой-то естественный и непреложный законъ педагогіи, зачѣмъ въ защиту его ставить какіе-то научные принципы? Не справедливъ ли и графъ Толстой, допустившій въ своихъ школахъ начало свободы, и слова его: „мой методъ тѣмъ хорошъ, что *народенъ*" не получаютъ ли глубокаго значенія? не означаютъ ли они то, что его методъ, допуская индивидуальностямъ свободно высказаться, даетъ возможность наставнику по живымъ индивидуумамъ изучать особенности русскихъ мальчиковъ и сообразно этимъ особенностямъ вести дѣло обученія и воспитанія?

Перехожу теперь къ положительной сторонѣ статьи гр. Толстого. И здѣсь мы найдемъ много поучительнаго, хотя въ отрицательномъ смыслѣ. Его мысли, съ которыми можно не соглашаться, важны однако же тѣмъ, что вводятъ въ глубокое обсужденіе разсматриваемаго вопроса. Графъ Толстой, указывая на движеніе народнаго образованія, находитъ, что это движеніе совершается по ложному пути, уничтожая народный элементъ въ нашихъ народныхъ школахъ: онъ какъ бы опасается за судьбу нашей школы, видя такой погромъ тѣхъ школъ, которыя возникли было въ средѣ народа и по его иниціативѣ. Напрасно, говоритъ онъ, земства и министерство закрываютъ тѣ многочисленныя школы, которыя хотя, можетъ быть, и не совсѣмъ удовлетворительны съ теоретической стороны, со стороны тѣхъ принциповъ, которые выработаны въ послѣднее время наукою, но которыя имѣютъ право на существованіе даже потому только,

даны самимъ народомъ. Желая однако отстоять гр. Толстой съ своей стороны впадаетъ въ онъ начинаетъ уже ставить защищаемыя имъ е тѣхъ, которыя создаются по новой современ-; мало того, онъ ставитъ ихъ прототипомъ-шей русской народной школы!

употребляя репрессивныя мѣры противъ такихъ и учрежденія берутъ на себя слишкомъ боль-ственность. Пусть эти школы неудовлетвори-если нашъ народъ доволенъ ими, то не лучше присмотрѣться къ жизни этихъ школъ самихъ въ связи съ жизнію народа; не лучше ли было себѣ, что же такое, въ самомъ дѣлѣ, есть въ ахъ? За что народъ симпатично относится къ можемъ ли мы безъ этого съ положительностію мы въ совершенствѣ изучили почву, на кото-къ школу, можемъ ли съ увѣренностію утвер-наша школа, положимъ, удовлетворяющая тре-едагогики, будетъ удовлетворительна по отноше-нему народу; что она надлежащимъ образомъ къ *характеру* (не къ степени) міровоззрѣнія толюдина? Если же никто не возьметъ на себя верждать это, то почему же рѣшаются посту-ительнѣе, ставя свои школы въ однихъ мѣ-чтожая созданныя народомъ—въ другихъ? До-о наши новыя школы во многихъ отношеніяхъ вообще и несравненно лучше старыхъ. Но что, при всемъ этомъ, онѣ все-таки плохо будутъ ься средою?

на крѣпостного права одинъ богатый помѣщикъ оихъ крестьянъ устроить на нѣмецкій манеръ. раивалъ хорошенькіе домики, вмѣсто русскихъ алъ, чтобы въ этихъ домикахъ сохранялась опрятность, чтобы въ жизни крестьянъ была . Однимъ словомъ, всю жизнь мужика русскаго переиначить на лучшій—иностранный манеръ. ыло видѣть, сколько нужно было энергіи съ

его стороны, чтобы удержать крестьянъ въ такой, чуждой имъ, формѣ жизни; какая жестокость употреблялась, чтобы заставить ихъ не уклоняться отъ начертанной рамки! Кончилось тѣмъ, что впослѣдствіи крестьяне опять зажили по прежнему. А военныя поселенія Аракчеева не краснорѣчиво ли указываютъ на результаты насильственныхъ реформъ, не имѣющихъ подъ собою почвы?

Мы однако же не хотимъ вмѣстѣ съ гр. Толстымъ отрицать образовательнаго значенія новой школы, равнымъ образомъ не имѣемъ намѣренія превозносить и старыя школы. Напротивъ, старыя школы сами по себѣ, съ своими полуграмотными учителями, никакъ не могутъ считаться удовлетворительными. Мыслимо ли защищать старую школу, когда она отвергаетъ хорошія и удобныя зданія и загоняетъ своихъ учениковъ въ какіе-то хлѣвушки. Если школу считать храмомъ науки, то она и должна быть храмъ, а не хлѣвъ, въ который можно загонять только свиней. Да въ настоящее время опытъ показалъ, что и свиней-то нужно держать въ чистотѣ и опрятности; чтобы воспитать хорошую свинью, кромѣ хорошаго ухода, требуется свѣтлое, чистое помѣщеніе, свѣжій воздухъ (для чего даже устраивается надлежащая вентиляція), надлежащая температура. Безотрадное впечатлѣніе произвела также и программа гр. Толстого, опредѣляющая курсъ народнаго образованія (по этой программѣ требуется только обученіе чтенію, письму, счисленію и грамматикѣ русской и славянской). Для составленія такой программы гр. Толстой обращается къ простолюдину и хочетъ узнать отъ него, чему онъ желаетъ научиться? Этотъ пріемъ также страненъ, какъ если я призову, напр., слѣпорожденнаго и спрошу его, какой цвѣтъ ему больше нравится? Вѣдь, сами же крестьяне называютъ себя „слѣпыми“ въ дѣлѣ грамоты, а мы хотимъ требовать отъ нихъ, отъ слѣпыхъ, рѣшенія такихъ вопросовъ, которые и *зрячій*-то съ трудомъ и пополамъ съ грѣхомъ рѣшаетъ. Впрочемъ, нельзя сказать, чтобы нашъ крестьянинъ не высказывалъ по этому вопросу и своихъ взглядовъ и желаній. Въ этомъ случаѣ интересно прислушаться къ воз-

зрѣнію нашего простолюдина и узнать, что онъ считаетъ цѣлію обученія. Если выучишь его сына чтенію, письму, да еще счисленію, то онъ уже доволенъ; если сынъ его выучится по-славянски и можетъ читать псалтирь бойко, такъ что, вмѣсто дьячка, откатаетъ, пожалуй, въ церкви и часы, то онъ уже почти всему научился въ совершенствѣ. Но если, наконецъ, онъ выучился хорошо писать, такъ что поступилъ въ писаря, то, по ихъ мнѣнію, такой грамотей есть идеалъ, котораго достигаютъ рѣдкіе. Вотъ и все міровоззрѣніе нашего крестьянина на науку; дальше этого онъ ничего не знаетъ и не подозрѣваетъ, что въ наукѣ существуютъ еще какія-либо области вѣдѣнія. Такимъ образомъ, если, для опредѣленія круга обученія въ народной школѣ, обратимся къ крестьянину, то и наша школа въ своемъ движеніи придетъ туда, откуда вышла: вышла она изъ крестьянской курной избы, въ нее же и придетъ, пошла отъ псалтиря, къ нему и придетъ, или вѣрнѣе, она ни откуда не выходила и никуда не пришла, а только потопталась на одномъ мѣстѣ. Да и могутъ ли учителя, рекомендуемые гр. Толстымъ, научить чему либо. кромѣ псалтиря? Утѣшительнаго ничего нѣтъ, что они учатъ за 5 руб. въ мѣсяцъ, потому что учить за такую цѣну могутъ только неспособные работать. Если день рабочаго цѣнится въ 50 к. и мѣсяцъ въ 15 руб., если день рабочаго ремесленника цѣнится въ 1 р. и мѣсяцъ въ 30 руб.,—то на плату въ 5 р. согласиться можно только по *убожеству*, или же взявшись за обученіе между дѣломъ, какъ это и бываетъ часто: въ школѣ дѣти учатся, а учитель шьетъ сапоги, наблюдая по временамъ за порядкомъ. И напрасно гр. Толстой ждетъ отъ такихъ „педагоговъ“ любви къ наукѣ. Не будутъ они заниматься наукою, ибо не умирать же съ голоду, или не идти же на подножный кормъ вмѣстѣ съ коровами!

При такой обстановкѣ народный учитель никакимъ образомъ не можетъ всецѣло отдаться своей прямой дѣятельности; въ свободное время лѣтнихъ каникулъ, при всемъ своемъ желаніи, онъ не въ состояніи заняться пополненіемъ

своихъ скудныхъ знаній, потому что лишенный на это время платы за обученіе, онъ долженъ искать для себя какой-нибудь работы—хотя бы наняться въ батраки къ отцу своего ученика. Странное дѣло! отъ народнаго учителя мы требуемъ больше, чѣмъ отъ кого-либо другого, отъ народной школы ожидаемъ несравненно больше, чѣмъ отъ другого учебнаго заведенія, а даемъ меньше, чѣмъ послѣднимъ. Мы хотимъ, чтобы народный учитель не только что обучалъ грамотѣ, но чтобы и образовывалъ, чтобы онъ умственно и нравственно вліялъ на народъ, чтобы онъ довелъ своихъ учениковъ до такого умственнаго и нравственнаго состоянія, въ которомъ они бы сами продолжали свое образованіе. Мы ждемъ, что наши школы дадутъ намъ дѣятельныхъ и разумныхъ сельскихъ хозяевъ; но, въ то же время употребляемъ на это великое дѣло какіе-то несчасные гроши! Признаюсь, послѣдняя часть статьи графа Толстого навела на меня какое-то уныніе. Въ общемъ она способна произвести однако освѣжающее впечатлѣніе. Видно, что писана она не сухимъ теоретикомъ, рѣшающимъ на извѣстныхъ положеніяхъ разныя формулы воспитанія, а живою личностію, относящеюся къ вопросу обученія, какъ къ вопросу жизни. Такое отношеніе, мнѣ кажется, и выкупаетъ множество промаховъ въ тѣхъ частностяхъ, за которыя грызутъ его противники.

Изъ „Новаго Времени“. Статья Народнаго учителя.

* * *

*) Мы смѣемся надъ невѣжествомъ иностранцевъ, когда имъ кажутся въ Россіи двѣ партіи—старо-московская и европейская. Но европейцы издали видятъ, право, лучше, чѣмъ мы вблизи. Они ставятъ вопросъ просто, и рѣшаютъ его какъ вопросъ симпатіи и антипатіи. Кто противъ нихъ—тѣ московцы, кто за нихъ—европейцы. Присмотритесь, и вы увидите то же.

*) „Недѣля“ 1875 г., № 36. „Замѣтки провинціальнаго философа“.

Правда, уже отца Аввакума не найдете, Кирѣевскіе не существуютъ: но развѣ графъ Толстой не мистикъ и не руссофилъ, и развѣ онъ одинъ... Еще вчера одинъ петербургскій адвокатъ очень разсердился на англичанъ, что они недовольны Россіей, и предлагалъ закидать ихъ шапками. Въ литературѣ, въ наукѣ, въ искусствѣ, въ торговлѣ— вездѣ, вездѣ и повсюду, вы усмотрите эти же шапки. Даже мелочныя лавочки и тѣ проникаются славянофильскимъ патріотизмомъ, и очень высокаго мнѣнія о размѣрахъ своихъ шапокъ. Всѣ наши внутреннія несогласія, всѣ споры и недоразумѣнія сводятся къ тому, что одни хотятъ кидать шапками, а другіе смѣются надъ этимъ. Даже педагогику не миновалъ этотъ споръ, и даже въ ней кидаются шапки. Прежде наша школа шла своимъ мирнымъ, скромнымъ путемъ, учила *буки-азъ-ба*, тыкала учениковъ пальцемъ въ лобъ; грамотная Россія читала Бову-королевича, Еруслана Лазаревича, и была совершенно довольна и счастлива. Но вотъ народился въ Петербургѣ человѣкъ и внесъ въ школу смуту, и водворилъ мечъ, а не миръ. То былъ Ушинскій. Ужасный человѣкъ заговорилъ о душѣ, о психическихъ требованіяхъ и проч. Онъ размежевалъ безсмертную душу отъ смертнаго тѣла и сказалъ, что есть вещи непостижимыя, что непостижимаго постигнуть нельзя, неразрѣшимаго разрѣшить невозможно и въ тайны бытія никому проникнуть не дано. Этотъ же Ушинскій составилъ новую азбуку— азбуку, какой никогда еще не видывали, и европейскую теорію души примѣнилъ къ грамотности.

За Ушинскимъ выступилъ цѣлый рядъ другихъ педагоговъ, и въ русской школѣ наступили шумъ и смятенія. Старыя азбуки всѣ были повыкинуты и повсюду замѣнены азбуками новыми, по звуковому методу, азбуками, доказывавшими, что если не произносить: *бъ*, *въ*, *гъ*, *дъ*, то невозможно ни поймать ни спасти своей души, а только расхитишь и растеряешь способности, дарованныя Богомъ. Европа ликовала, и московская партія опустила глаза. Такъ продолжалось ровно двадцать лѣтъ. Ни литература, ни самые передовые критическіе умы, ни соціологи, ни публи-

цисты, ни общественное мнѣніе не видѣли и не подозрѣвали ничего и даже не догадывались, насколько гибнетъ русская душа. Но вотъ на защиту погибающей выступилъ гр. Толстой—и московская партія снова подняла глаза, и въ Москвѣ даже звонили во всѣ колокола.

Теорія гр. Толстого очень проста. Въ сущности, это теорія Бокля, по которой гр. Толстой сумѣлъ придать таинственный смыслъ. Теорія Бокля говоритъ, что не лицо создаетъ исторію, а человѣчество, и что есть на свѣтѣ законы, которымъ подчиняется всякій единоличный произволъ, какъ-бы онъ ни былъ силенъ и великъ. Эту теорію, пожалуй, создалъ и не Бокль. Въ первый разъ противъ ничтожества отдѣльнаго человѣка высказался Георгъ Форстеръ. Гумбольдтъ своимъ „Космосомъ“ только продолжилъ и развилъ его мысль, а Бокль воспользовался кусочкомъ этой мысли въ примѣненіи къ исторіи. Гр. Толстой воспользовался еще меньшимъ кусочкомъ той же мысли въ примѣненіи къ Россіи, и написалъ „Войну и Миръ“. Законы природы, какъ ихъ обобщали Форстеръ и Гумбольдтъ и какъ ихъ исторически толковалъ Бокль, гр. Толстой свелъ къ солдатику Коротаеву и показалъ, насколько передъ его величіемъ ничтожны Наполеонъ и Кутузовъ. Теорія гр. Толстого въ томъ, что народъ своею собственною силою, изъ собственныхъ нѣдръ творитъ знанія, и что никакое вмѣшательство ни Ушинскаго, ни Водовозова, ни Бунакова не способно свести его съ пути, предначертаннаго ему его судьбами. Всякое вмѣшательство науки и знанія только мѣшаетъ свободному проявленію судебъ, и потому народъ и дѣти, посѣщающія школу, должны быть избавлены отъ гг. Ушинскаго, Бунакова, Евтушевскаго, Водовозова, и предоставлены гр. Толстому.

Должно быть въ изобличеніи, которое сдѣлалъ гр. Толстой, было не мало заманчиваго, потому что передовая печать пришла въ ликующій восторгъ и едва не растерзала гг. Бунакова, Евтушевскаго и другихъ, хотѣвшихъ опутать русскую душу европейскими сѣтями. Но нужно согласиться, что шумъ былъ изъ ничего, что шумъ произошелъ

забраться и въ химію, и физику и т. д.! Неужели же въ народной школѣ преподавать и химію!“ Мнѣ кажется, до того перепугали насъ безобразнымъ обученіемъ разнымъ предметамъ, что при одномъ воспоминаніи морозъ по кожѣ подираетъ. Легко сказать, химія! физика! въ народной школѣ! Да куда имъ эти науки? Съ своей точки зрѣнія мы правы; много сообщалось намъ такого, что потомъ, въ жизни-то и не повторяется. Много силъ потратилось для всего этого, а пользы вышло мало. Но я-бы предложилъ не науку химіи, а только тѣ ея законы, которые нужны для уясненія важнѣйшихъ фактовъ жизни. И чѣмъ болѣе явленій, подходящихъ подъ законъ, тѣмъ нужнѣе этотъ законъ; чѣмъ важнѣе факты, по своему вліянію на жизнь, тѣмъ важнѣе и законы, управляющіе этими фактами. Правда, тутъ, можетъ быть, много такихъ условій, которыхъ наши существующія школы не могутъ выполнить. Но вопросъ не въ выполнимости, а въ томъ, вѣрно ли воззрѣніе въ предлагаемыхъ сужденіяхъ въ принципѣ или нѣтъ? Относительно вопроса о томъ, *какъ учить*, гр. Толстой разсуждаетъ такъ: *единственный критеріумъ педагогіи есть—свобода.* Въ этомъ онъ находитъ естественныя отношенія между учителемъ и учениками. Можетъ быть, держась этого критерія, какъ исключительнаго, гр. Толстой довелъ его до крайности, можетъ быть, вслѣдствіе этого онъ былъ одностороненъ въ своемъ обученіи, почему его школы и не выдерживаютъ строгой критики. Тѣмъ не менѣе, онъ въ своемъ направленіи получилъ блестящіе результаты; тѣхъ цѣлей, которыя преслѣдовалъ въ своихъ школахъ, онъ достигъ вполнѣ.

Думаю, что, не признавая *свободы* исключительнымъ критеріемъ педагогіи, мы все-таки должны дать ей почетное мѣсто въ педагогической дѣятельности. Правда, и новѣйшая метода въ своемъ принципѣ не отрицаетъ свободы и требуетъ, чтобы, при разработкѣ урока, вопросы, задаваемые ученику, не тормозили бы развивающейся природы ребенка: они, слѣдовательно, должны быть прежде всего сообразны съ этою природою: нужно задавать такіе вопросы, которые

задалъ бы себѣ *самъ* ребенокъ. Рядъ такихъ вопросовъ необходимо сосредоточитъ на себѣ все вниманіе ребенка къ изучаемому предмету и онъ, при видимомъ стѣсненіи, будетъ въ сущности свободно изучать требуемое. Допустимъ, что, слѣдуя этому правилу, мы въ совершенствѣ узнали душу ребенка, знаемъ все, что у него въ умѣ и на сердцѣ; и, имѣя дѣло съ однимъ ученикомъ, все это выполняемъ надлежащимъ образомъ. Я ставлю только тѣ вопросы, которые кроются въ душѣ моего ученика; ученикъ мой даетъ мнѣ надлежащіе отвѣты; если не отвѣчаетъ, рядомъ вопросовъ навожу его на отвѣтъ. Если же при этомъ что-нибудь не ладно вышло, самъ я виноватъ: плохо знаю своего ученика. Но какимъ образомъ поступать, когда имѣешь дѣло не съ однимъ ученикомъ, а когда ихъ пятьдесятъ? Вѣдь, тутъ, пожалуй, можетъ возникнуть пятьдесятъ разныхъ вопросовъ и во всякомъ случаѣ не одинъ, потому что каждый изъ нихъ живетъ въ своей семьѣ, не похожей на другую, каждый имѣетъ свой темпераментъ и т. д. Въ этомъ случаѣ наша методика совѣтуетъ однихъ сильнѣйшихъ и болѣе быстрыхъ—удерживать, а слабѣйшихъ подгонять; при чемъ цѣлый классъ фигурируетъ, какъ одинъ ученикъ. Такимъ образомъ всякая индивидуальность тутъ уничтожается, проявленіе личной инииціативы въ ученикахъ совершенно стушевывается. Учитель имѣетъ дѣло уже не съ живыми, дѣйствительно существующими лицами, а съ какимъ-то отвлеченіемъ, съ среднимъ человѣкомъ, какъ справедливо замѣтилъ г. Страннолюбскій, возражая Евтушевскому. Ясное дѣло, что при такомъ требованіи не только уничтожается *принципъ свободы*, но и всякій *намекъ* на эту свободу: „что же дѣлать, когда учитель имѣетъ дѣло съ десятками учениковъ!“ скажутъ, „вѣдь, надо какъ-нибудь управиться съ ними! Если же допустить свободу, то въ школѣ произойдетъ невѣроятная суматоха. Развѣ есть какая нибудь возможность удовлетворить каждой личности отдѣльно, дать должное каждой индивидуальной особенности?“ И новая метода, уступая необходимости, требуетъ подводить учениковъ подъ одинъ уровень. Но почему подъ одинъ

уровень? потому ли, что это есть требованіе, вытекающее изъ законовъ развитія человѣка, или по чему либо другому? Если это законъ, то пусть укажутъ его, пусть докажутъ, что уничтоженіе индивидуальныхъ особенностей есть одно изъ условій развитія человѣка. Но я сомнѣваюсь, чтобы была возможность доказать это; а потому и думаю, что это правило возникло вовсе не изъ научныхъ принциповъ, а вслѣдствіе житейскихъ случайныхъ обстоятельствъ. До сихъ поръ человѣчество ни на что такъ не скупится, какъ на дѣло воспитанія и въ особенности воспитанія первоначальнаго. Вслѣдствіе этого оно навязываетъ одному учителю массу учениковъ, которыхъ онъ и обязанъ учить, какъ самъ знаетъ. Чтобы управиться съ этой безпокойной массой, учитель и придумалъ правило: *привести ихъ всѣхъ къ одному знаменателю!* Другого объясненія я пока еще не нахожу. Но какъ бы такое приведеніе къ одному знаменателю не повело къ печальнымъ послѣдствіямъ? Если мы, въ самомъ дѣлѣ, при обученіи и воспитаніи, зададимся имѣть дѣло только съ среднимъ человѣкомъ, то вѣдь мы, пожалуй, этимъ лишаемъ себя возможности изучать, какъ вообще натуру человѣка, такъ и въ частности—натуру дѣтскую,—что изучается только на живыхъ личностяхъ. А для нашей русской педагогіи это можетъ отозваться большимъ вредомъ. Составивъ на основаніи принциповъ, заимствованныхъ нами изъ нѣмецкой педагогической литературы, какую-то отвлеченную школу съ средними учениками, мы какъ будто закрываемъ глаза и отворачиваемся отъ своихъ живыхъ, дѣйствительно существующихъ русскихъ дѣтей. Говорятъ, что русскій человѣкъ тѣмъ и отличается отъ нѣмцевъ, что тотъ по натурѣ кропотливъ и настойчивъ въ своей работѣ, а русскій—личность по преимуществу поэтическая, онъ беретъ сразу, и если ужъ не взялъ, то пропалъ; русскій человѣкъ или панъ или пропалъ. Правда ли это или нѣтъ, хороша ли такая русская натура или плоха, я не вхожу въ разсмотрѣніе; но, во всякомъ случаѣ, думаю, что никто не будетъ спорить, что всякая національность имѣетъ свои особенности и что съ этими національ-

ными особенностями непремѣнно должно сообразоваться при воспитаніи и обученіи. Какимъ же образомъ и съ чѣмъ будемъ сообразоваться, когда мы видимъ въ школѣ не живыхъ дѣйствительныхъ дѣтей, а только отвлеченіе средняго человѣка? Ясное дѣло, что при самомъ возникновеніи нашей народной школы, при только-что открывшейся новой возможности намъ знакомиться съ своимъ народомъ и его дѣтьми, мы уже преграждаемъ себѣ путь къ этому знакомству. Если же это зло вызвано обстоятельствами, нашими скудными средствами, то зачѣмъ же его оправдывать и обращать въ какой-то естественный и непреложный законъ педагогіи, зачѣмъ въ защиту его ставить какіе-то научные принципы? Не справедливъ ли и графъ Толстой, допустившій въ своихъ школахъ начало свободы, и слова его: „мой методъ тѣмъ хорошъ, что *народенъ*“ не получаютъ ли глубокаго значенія? не означаютъ ли они то, что его методъ, допуская индивидуальностямъ свободно высказаться, даетъ возможность наставнику по живымъ индивидуумамъ изучать особенности русскихъ мальчиковъ и сообразно этимъ особенностямъ вести дѣло обученія и воспитанія?

Перехожу теперь къ положительной сторонѣ статьи гр. Толстого. И здѣсь мы найдемъ много поучительнаго, хотя въ отрицательномъ смыслѣ. Его мысли, съ которыми можно не соглашаться, важны однако же тѣмъ, что вводятъ въ глубокое обсужденіе разсматриваемаго вопроса. Графъ Толстой, указывая на движеніе народнаго образованія, находитъ, что это движеніе совершается по ложному пути, уничтожая народный элементъ въ нашихъ народныхъ школахъ; онъ какъ бы опасается за судьбу нашей школы, видя такой погромъ тѣхъ школъ, которыя возникли было въ средѣ народа и по его иниціативѣ. Напрасно, говоритъ онъ, земства и министерство закрываютъ тѣ многочисленныя школы, которыя хотя, можетъ быть, и не совсѣмъ удовлетворительны съ теоретической стороны, со стороны тѣхъ принциповъ, которые выработаны въ послѣднее время наукою, но которыя имѣютъ право на существованіе даже потому только,

что онѣ созданы самимъ народомъ. Желая однако отстоять эти школы, гр. Толстой съ своей стороны впадаетъ въ крайность: онъ начинаетъ уже ставить защищаемыя имъ школы выше тѣхъ, которыя создаются по новой современной системѣ; мало того, онъ ставитъ ихъ прототипомъ-идеаломъ нашей русской народной школы!

Правда, употребляя репрессивныя мѣры противъ такихъ школъ, наши учрежденія берутъ на себя слишкомъ большую отвѣтственность. Пусть эти школы неудовлетворительны! Но если нашъ народъ доволенъ ими, то не лучше ли бы было присмотрѣться къ жизни этихъ школъ самихъ въ себѣ и въ связи съ жизнію народа; не лучше ли было бы уяснить себѣ, что же такое, въ самомъ дѣлѣ, есть въ этихъ школахъ? За что народъ симпатично относится къ нимъ? Вѣдь можемъ ли мы безъ этого съ положительностію сказать, что мы въ совершенствѣ изучили почву, на которой созидаемъ школу, можемъ ли съ увѣренностію утверждать, что наша школа, положимъ, удовлетворяющая требованіямъ педагогики, будетъ удовлетворительна по отношенію къ нашему народу; что она надлежащимъ образомъ приладилась къ *характеру* (не къ степени) міровоззрѣнія нашего простолюдина? Если же никто не возьметъ на себя смѣлости утверждать это, то почему же рѣшаются поступать еще рѣшительнѣе, ставя свои школы въ однихъ мѣстахъ и уничтожая созданныя народомъ—въ другихъ? Допустимъ, что наши новыя школы во многихъ отношеніяхъ прекрасны вообще и несравненно лучше старыхъ. Но что будетъ, если, при всемъ этомъ, онѣ все-таки плохо будутъ восприниматься средою?

Во времена крѣпостного права одинъ богатый помѣщикъ вздумалъ своихъ крестьянъ устроить на нѣмецкій манеръ. Онъ понастраивалъ хорошенькіе домики, вмѣсто русскихъ избъ; наблюдалъ, чтобы въ этихъ домикахъ сохранялась чистота и опрятность, чтобы въ жизни крестьянъ была аккуратность. Однимъ словомъ, всю жизнь мужика русскаго онъ хотѣлъ переиначить на лучшій—иностранный манеръ. Но нужно было видѣть, сколько нужно было энергіи съ

его стороны, чтобы удержать крестьянъ въ такой, чуждой имъ, формѣ жизни; какая жестокость употреблялась, чтобы заставить ихъ не уклоняться отъ начертанной рамки! Кончилось тѣмъ, что впослѣдствіи крестьяне опять зажили по прежнему. А военныя поселенія Аракчеева не краснорѣчиво ли указываютъ на результаты насильственныхъ реформъ, не имѣющихъ подъ собою почвы?

Мы однако же не хотимъ вмѣстѣ съ гр. Толстымъ отрицать образовательнаго значенія новой школы, равнымъ образомъ не имѣемъ намѣренія превозносить и старыя школы. Напротивъ, старыя школы сами по себѣ, съ своими полуграмотными учителями, никакъ не могутъ считаться удовлетворительными. Мыслимо ли защищать старую школу, когда она отвергаетъ хорошія и удобныя зданія и загоняетъ своихъ учениковъ въ какіе-то хлѣвушки. Если школу считать храмомъ науки, то она и должна быть храмъ, а не хлѣвъ, въ который можно загонять только свиней. Да въ настоящее время опытъ показалъ, что и свиней-то нужно держать въ чистотѣ и опрятности; чтобы воспитать хорошую свинью, кромѣ хорошаго ухода, требуется свѣтлое, чистое помѣщеніе, свѣжій воздухъ (для чего даже устраивается надлежащая вентиляція), надлежащая температура. Безотрадное впечатлѣніе произвела также и программа гр. Толстого, опредѣляющая курсъ народнаго образованія (по этой программѣ требуется только обученіе чтенію, письму, счисленію и грамматикѣ русской и славянской). Для составленія такой программы гр. Толстой обращается къ простолюдину и хочетъ узнать отъ него, чему онъ желаетъ научиться? Этотъ пріемъ также странепъ, какъ если я призову, напр., слѣпорожденнаго и спрошу его, какой цвѣтъ ему больше нравится? Вѣдь, сами же крестьяне называютъ себя „слѣпыми“ въ дѣлѣ грамоты, а мы хотимъ требовать отъ нихъ, отъ слѣпыхъ, рѣшенія такихъ вопросовъ, которые и *зрячій*-то съ трудомъ и пополамъ съ грѣхомъ рѣшаетъ. Впрочемъ, нельзя сказать, чтобы нашъ крестьянинъ не высказывалъ по этому вопросу и своихъ взглядовъ и желаній. Въ этомъ случаѣ интересно прислушаться къ воз-

Но гр. Толстой хочетъ не этого, а чего онъ хочетъ—понять вовсе не такъ трудно, хотя самому гр. Толстому это и не ясно. Онъ съ такимъ же наивнымъ добродушіемъ, но съ примѣсью мистическаго патріотизма, закидавъ своей шапкой не Европу, какъ ему кажется, а только Бунакова, Евтушевскаго и ихъ школьный педантизмъ, взамѣнъ ихъ ставитъ учителемъ Коротаева и ведетъ въ Азію. Плоха та Европа съ ея нѣмецкимъ педантизмомъ, которую хотѣли водворить у насъ педанты, и гр. Толстой хорошо сдѣлалъ, что прикрылъ ихъ своей шапкой. И на этомъ ему-бы нужно было остановиться. Но гр. Толстой идетъ дальше; онъ беретъ на себя не подходящую роль просвѣтителя и сочиняетъ „Новую азбуку“, которая въ сущности одинъ изъ тѣхъ-же сухихъ „букварей“, съ какими народъ нашъ былъ знакомъ до Ушинскаго. И гр. Толстой называетъ свою азбуку „Новой“, онъ называетъ ее примиряющей, онъ думаетъ, что по ней можетъ учить и европейскій педагогъ, и отставной солдатъ, и Песталоцци, и Дистервегъ, и г. Бунаковъ, и попадья; но нѣтъ, гр. Толстой, есть вещи непримиримыя, и вамъ не дано быть тѣмъ пророкомъ, тѣмъ источникомъ школьнаго свѣта, который-бы примирилъ Европу съ Азіей, Огюста Конта съ суевѣрной старухой, свѣтъ съ тьмой, знаніе съ невѣжествомъ. Европа съ Азіей примирится только тогда, когда Азія сдѣлается Европой. А шапками тутъ ничего не подѣлаешь. Учебники педагоговъ—педантовъ плохи, всѣ это знаютъ, но „Новая азбука“ гр. Толстого еще плоше, и этого пока никто не знаетъ, и весьма вѣроятно на нее накинутся, потому что она вышла подъ ярлыкомъ гр. Толстого. Авторъ ея извѣстенъ какъ человѣкъ съ педагогическимъ тактомъ, и какъ человѣкъ, который и можетъ учить и грамотѣ. Но когда гр. Толстой пытается выступить педагогомъ-мыслителемъ, педагогомъ-руководителемъ и просвѣтителемъ—отъ него нужно бѣжать еще дальше, чѣмъ отъ педагоговъ-педантовъ.

Изъ „Недѣли“ 1875 г.

*
* *

*) Педагогическіе вопросы, возбужденные статьею гр. Л. Толстого, не перестаютъ занимать общество и литературу. Такъ въ апрѣльской книжкѣ „Дѣла“ двѣ статьи посвящены педагогіи, изъ которыхъ вторая—„Народъ учить или у народа учиться“—касается прямо вопросовъ, возбужденныхъ гр. Л. Толстымъ, и совершенно напрасно неизвѣстный авторъ этой статьи начинаетъ ее съ оговорокъ относительно запоздалости статьи: „Я боюсь, говоритъ онъ, что вы сдѣлаете очень кислую гримасу, когда услышите, о чемъ я хочу съ вами бесѣдовать. Опять этотъ яснополянскій педагогъ, графъ Толстой, эти всѣмъ набившіе оскомину Евтушевскіе. Бунаковы, Паульсоны и т. п.—Ахъ, Боже мой, обо всемъ этомъ уже такъ много говорилось и писалось, что, право, можно бы было сдать все дѣло въ архивъ педагогическаго общества“. Какъ, сдавать въ какой бы то ни было архивъ живой вопросъ, касающійся самыхъ существенныхъ интересовъ нашей современной жизни, когда этотъ вопросъ только что еще поднятъ? Зачѣмъ же онъ и поднятъ былъ? Неужели для того только, чтобы поговорить о немъ, поспорить и успокоиться на той же самой рутинѣ, какою довольствовались мы до его поднятія?—Нѣтъ, его нельзя сдавать въ архивъ, стѣсняясь пошлыми опасеніями о томъ, какъ бы не надоѣсть имъ публикѣ. Его необходимо поддерживать и необходимо надоѣдать имъ публикѣ до тѣхъ поръ, пока не выяснится, наконецъ, путемъ всѣхъ споровъ и пререканій, путь, по которому должны мы идти въ дѣлѣ образованія народа. Поэтому я не считаю излишнимъ появленіе новой статьи въ „Дѣлѣ“ по поводу вопросовъ графа Толстого, не считаю излишнимъ и съ своей стороны толковать по поводу этихъ же вопросовъ, и, можетъ быть, нѣсколько разъ еще буду о нихъ толковать, нисколько не боясь надоѣсть этимъ читателямъ своимъ; я буду даже очень радъ, если надоѣмъ.

Грустное впечатлѣніе произвела на меня эта статья въ „Дѣлѣ“. Она показала наглядно, какая масса пошлаго фи-

*) „Биржевыя Вѣдомости“ 1875 г., № 111. „Мысли по поводу текущей литературы“. Статья Зауряднаго читателя (А. М. Скабичевскаго).

...стерскаго дилетанства, доктринерства и рудинства гнѣздится еще на почвѣ нашего россійскаго прогресса, какою близорукостью отличается это новѣйшее рудинство и какъ оно тормозитъ всякое дѣло, въ слѣпотѣ и невѣдѣніи своемъ подавая даже руку врагамъ того же самаго прогресса, которому безкорыстно служитъ.

Да, господа, рудинство не сошло со сцены; оно только перемѣнило мундиръ. Прежде Рудины забирались въ отвлеченныя и метафизическія сферы, и когда ближніе взывали къ о помощи, когда жизнь призывала ихъ къ подвигамъ,— они путались въ различныхъ абстрактныхъ рефлексіяхъ и отлагали въ безконечную даль каждый мало-мальски рѣшительный шагъ на томъ основаніи, что шагъ этотъ долженъ быть со всѣхъ сторонъ обдуманъ и взвѣшенъ прежде чѣмъ сдѣланъ. Такъ, напримѣръ, прежніе Рудины, являясь горячими приверженцами освобожденія крестьянъ, думали, что для этого важнаго дѣла нужно прежде всего отправиться въ Германію и изучить тамъ нѣмецкую педагогію во всѣхъ ея тонкостяхъ, потомъ воротиться домой и начать заводить повсюду по деревнямъ народныя школы; потомъ, научивъ народъ грамотѣ, позаботиться снабдить его книгами; для этого опять съѣздить въ Германію и посмотрѣть, какія книжки тамъ народъ читаетъ; воротившись домой, озаботиться переводомъ всѣхъ этихъ книжекъ; потомъ всячески постараться поднять умственный уровень народа до себя и тѣмъ уже исподволь и постепенно шагъ за шагомъ приступить къ самой эмансипаціи.

Нынѣшніе Рудины покинули нѣмецкую абстрактную философію; они уже позитивисты, реалисты, контисты, дарвинисты и пр. Они обложились со всѣхъ сторонъ книгами по части антропологіи, біологіи, соціологіи, физіологіи и пр.—и проводятъ все свое время въ томъ, что тщательно изучаютъ всѣ стороны быта, того золотого вѣка, который долженъ наступить не ранѣе какъ черезъ двѣ тысячи лѣтъ, выводятъ посредствомъ своихъ математическихъ, статистическихъ, можетъ быть, даже и астрономическихъ, выкладокъ ту кривую прогресса, по которой человѣчество должно

стремиться къ этому золотому вѣку. На первый взглядъ они могутъ показаться вамъ прогрессистами, ушедшими впередъ такъ далеко, что ихъ рукой не достанешь; но подальше только отъ подобныхъ прогрессистовъ: пусть они сидятъ по своимъ кабинетамъ и до гробовой доски потѣютъ подъ своими антрополого-соціологическими изысканіями; не ждите отъ нихъ, чтобы они хоть на куриный шагъ подвинули то самое человѣчество, о золотомъ вѣкѣ котораго они мечтаютъ. Книжники, фарисеи и лицемѣры своего рода, они будутъ только укоризненно качать головою на васъ, какъ на непризваннаго профана, когда вы придете къ нимъ за какимъ либо совѣтомъ или указаніемъ. Единственный совѣтъ, который они могутъ дать вамъ, это—закупориться отъ всего міра, запереться въ свою келью и засѣсть, подобно имъ, за книги. Вамъ хочется жить, вамъ хочется дѣйствовать, вамъ хочется подать руку помощи страждущимъ и обремененнымъ, но вы думаете, что они благословятъ васъ на какой нибудь подвигъ, вдохновятъ васъ къ какому нибудь дѣлу?—Ничуть не бывало: они охладятъ въ васъ послѣдній жаръ, который горитъ еще въ васъ, и исполнятъ васъ малодушнаго унынія: они докажутъ вамъ по всѣмъ доводамъ ихъ науки, что какой-бы шагъ ни сдѣлали вы самый ничтожный,—онъ ни къ чему не приведетъ и принесетъ вредъ какъ вамъ, такъ и ближнимъ, если вы не совершите предварительно всѣхъ священнодѣйствій, необходимыхъ, по ихъ мнѣнію, для успѣшности вашего шага, т. е. не изучите предварительно во всѣхъ тонкостяхъ и спеціально — образованія солнечной системы, потомъ всѣхъ геологическихъ переворотовъ земного шара, затѣмъ миеологіи азіатскаго Востока, европейскаго Запада и славянскаго міра въ связи съ развитіемъ культуры, потомъ, но потомъ не хватитъ, быть можетъ, жизни вашей. Что-жъ дѣлать?— ars longa, vita brevis. Хотя вы успѣете десять разъ умереть, не сдѣлавъ и десятой доли всякихъ приготовленій къ вашему маленькому шагу, за то отправитесь въ елисейскія поля съ чистою совѣстью и сознаніемъ, что не сдѣлали въ жизни вашей ни одного ложнаго шага не по правиламъ науки. Я

убѣжденъ, что когда вы будете тонуть, эти книжники будутъ стоять на берегу и размышлять о томъ, какъ бы спасти васъ по всѣмъ правиламъ современнаго знанія: „для этого необходимо, скажутъ они, запастись тѣми спасительными снарядами, которые составляютъ послѣднее слово прогресса, а если этихъ снарядовъ не имѣется въ городѣ, ихъ надо выписать и т. п.“ И пусть кто либо изъ непосвященныхъ профановъ попробуетъ въ это время броситься вплавь спасать васъ или кинетъ вамъ съ берега веревку,—они сейчасъ же исполнятся презрѣнія и негодованія противъ профановъ, рѣшающихся прибѣгать къ такимъ элементарнымъ средствамъ спасенія.—Помилуйте, закричатъ они, какъ это отстало, старо, рутинно:

Позвольте мнѣ замѣтить вамъ, неизвѣстный авторъ статьи въ „Дѣлѣ“ „Народъ учить или у народа учиться?“ что вы представляетесь мнѣ въ вашей статьѣ именно однимъ изъ подобнаго рода новѣйшихъ Рудиныхъ, книжниковъ, фарисеевъ и лицемѣровъ, и что статья ваша есть не что иное, какъ именно разсужденіе о томъ, что „веревка—вервіе простое! На это-бъ выдумать орудіе другое!“

Графъ Л. Толстой въ статьѣ своей, по вашему мнѣнію, является врагомъ европейской науки, мрачнымъ славянофиломъ домостроевскаго закала, желающимъ, чтобы народъ ничему не учили, кромѣ чтенія по псалтырю буквослагательнымъ способомъ и счета, и чтобы его никто не училъ, кромѣ понамарей и отставныхъ солдатъ. Ясенополянскій просвѣтитель, говорите вы, полагаетъ, что не только педагогика нашихъ патентованныхъ петербургскихъ педагоговъ, собирающихся по субботамъ въ залахъ 2-ой гимназіи, но и вообще вся нѣмецкая педагогія (а извѣстно, что нѣмецкая нація чувствуетъ особенную склонность къ педагогіи и что изъ всѣхъ націй она одна сдѣлала изъ нея любимѣйшій предметъ своихъ размышленій и изслѣдованій) и мѣднаго гроша не стоитъ; что она представляетъ изъ себя кучу никуда негоднаго и безсмысленнаго хлама, отъ котораго чѣмъ скорѣе мы отдѣлаемся, тѣмъ лучше. Она, по мнѣнію графа, толчетъ воду въ ступѣ, и не представляетъ ника-

кихъ подходящихъ матеріаловъ для рѣшенія вопроса: *какъ и чему слѣдуетъ учить?* Мало того что не представляетъ: она и не можетъ ихъ представлять, ибо народъ слѣдуетъ учить *такъ* и *тому, какъ* и *чему* онъ хочетъ. Слѣдовательно, достоинство истиннаго педагога состоитъ въ томъ, чтобы, откинувъ суетную, книжную мудрость, сумѣть понять народныя требованія и во всемъ съ ними сообразоваться. Если народъ желаетъ, чтобы его обучали одному лишь чтенію псалтыря и первымъ 4 правиламъ ариѳметики, то только этому и слѣдуетъ его обучать. Если онъ предпочитаетъ буквослагательный методъ звуковому, если онъ чувствуетъ особенную склонность къ *азамъ, букамъ, вѣдямъ, глаголямъ* и т. д., то и воспитатель обязанъ отказаться отъ звуковаго метода и увѣрить себя, что *а* не *а*, а *азъ*, *б* не *б*, а *буки* и т. п. Если народъ находитъ, что отставные „кавалеры“ и за штатомъ оставленные понамари гораздо лучше удовлетворяютъ его педагогическимъ требованіямъ, чѣмъ „господа ученые педагоги“ изъ учительскихъ семинарій, то господъ ученыхъ педагоговъ слѣдуетъ гнать по шапкѣ, а народное образованіе ввѣрить „господамъ кавалерамъ и заштатнымъ понамарямъ“.

Какъ современный прогрессистъ самаго новѣйшаго чекана, ушедшій такъ далеко впередъ, что его и рукой не достанешь, вы, конечно, возмущаетесь подобнаго рода обскурантизмомъ яснополянскаго педагога, и начинаете ратовать за нѣмецкую педагогію, которая какъ бы ни была плоха, а все-таки наука, и притомъ наука, стоящая во главѣ европейскаго прогресса. „Какъ ни плохи и жалки, говорите вы, въ своихъ практическихъ примѣненіяхъ нѣмецкіе учебники педагогики (я говорю, разумѣется, объ учебникахъ болѣе новыхъ, о тѣхъ, по которымъ учатся и учатъ наши патентованные педагоги), но въ основѣ ихъ всегда лежитъ тотъ принципъ, что педагогика есть наука (а по мнѣнію нѣкоторыхъ,—даже и не наука, а только искусство) прикладная, и что поэтому во всѣхъ своихъ выводахъ и построеніяхъ она должна строго сообразоваться съ указаніями своихъ коренныхъ наукъ,—наукъ антропологическихъ, и преимуще-

ственно физіологіи, анатоміи и психологіи. Нѣмецкій педагогъ, какъ бы онъ ни былъ тупоуменъ и ограниченъ, всегда старается обосновывать свои педагогическіе пріемы на какихъ-нибудь „истинахъ“ антропологическихъ наукъ. Можетъ быть, онъ и не понимаетъ этихъ истинъ, можетъ быть, онѣ даже совсѣмъ и не истины, но дѣло не въ томъ. Тутъ важно его направленіе, его желаніе сообразоваться въ своей дѣятельности съ тѣми данными, которыя представляютъ ему науки, изучающія законы человѣческой природы. Если онъ относится къ этимъ даннымъ недобросовѣстно или черезчуръ легкомысленно, если онъ пользуется ими, какъ попало, безъ всякой критической повѣрки, то это его личная вина,— вина за которую „основной принципъ“ нѣмецкой и вообще всякой раціональной педагогики никакъ не можетъ быть отвѣтственъ. Если этихъ данныхъ собрано недостаточно, если науки, разработывающія ихъ, находятся въ младенчествѣ, то опять-таки обвинять можно эти науки, а никакъ не педагогику“.

Какъ ни курьезна подобнаго рода защита нѣмецкой педагогики, весьма напоминающая извѣстную басню Крылова, въ которой музыкантъ заявлялъ о своихъ пѣвчихъ, что: они немножечко дерутъ, за то ужъ въ ротъ хмѣльнаго не берутъ. И всѣ съ прекраснымъ поведеньемъ,—но оставимъ въ сторонѣ нѣмецкихъ педагоговъ и предположимъ, что и въ самомъ дѣлѣ нѣмецкая педагогія, основываясь на данныхъ антропологіи, біологіи, психологіи физіологіи и пр. и пр., представляетъ изъ себя единственную руководительницу нашу въ дѣлѣ народнаго образованія; оставимъ въ сторонѣ и нашихъ русскихъ педагоговъ, всѣхъ этихъ Евтушевскихъ, Бунаковыхъ и пр., и вообразимъ себѣ, что и въ самомъ дѣлѣ они, почтенные педагоги, извѣдавшіе всю нѣмецкую мудрость до тла и начиненные ею до мозга костей, представляются единственно компетентными людьми въ дѣлѣ всего же народнаго образованія. Не о томъ хочу я вести рѣчь съ вами, неизвѣстный авторъ статьи въ „Дѣлѣ“. Мы будемъ говорить о вопросахъ чисто общественнаго свойства, которые затронулъ графъ Толстой въ своей статьѣ и зна-

ченіе которыхъ вы пропустили мимо глазъ, когда читали статью, не поняли и исказили самымъ недобросовѣстнымъ образомъ.

Во-первыхъ, позвольте мнѣ замѣтить вамъ, что вы глубоко ошибаетесь, если предполагаете, что графъ Толстой только и думаетъ ограничить народное образованіе чтеніемъ псалтыря и счетомъ. Онъ желаетъ ограничить этимъ преподаваніе *въ народныхъ школахъ*, это правда, но изъ этого не слѣдуетъ, чтобы онъ желалъ ограничить этимъ и вообще все народное образованіе. На 181 страницѣ, по поводу желаній народа, онъ говоритъ: „народъ правъ потому, что по этой его программѣ онъ будетъ обучаться въ первоначальной школѣ только тому, *что откроетъ ему всѣ дальнѣйшіе пути знанія:* ибо очевидно, что основательное знаніе двухъ языковъ и ихъ формъ и, сверхъ того, знаніе ариѳметики открываетъ вполнѣ *пути къ самостоятельному пріобрѣтенію всѣхъ другихъ знаній*". Изъ этихъ словъ гр. Толстого видно, что онъ смотритъ на народную школу только какъ на ключъ, которымъ народъ долженъ отворить себѣ дверь ко всевозможнымъ знаніямъ. Правильный ли этотъ взглядъ? Я убѣжденъ, что вы смотрите не такъ: вы желаете, можетъ быть, чтобы народныя школы были чѣмъ-нибудь въ родѣ академій, изъ которыхъ народъ могъ бы почерпать всю энциклопедію современныхъ знаній? Я бы самъ этого желалъ. Но заведете вы подобныя академіи при всѣхъ условіяхъ современной жизни?—Нѣтъ?—Въ такомъ случаѣ пусть лучше школа остается по программѣ гр. Толстого однимъ ключомъ, совершенно индиферентнымъ къ какимъ-либо предвзятымъ теоріямъ и доктринамъ... Выйдя изъ этой школы только грамотнымъ, народъ можетъ почерпать знанія и внѣ школы, и ваше уже дѣло будетъ доставить ему эти знанія, если вы не на словахъ только, а на самомъ дѣлѣ скорбите о невѣжествѣ народа. Ну, а не приходило вамъ въ голову, что ваша народная школа по нѣмецкому образцу академіи не сдѣлается, а обратится вполнѣ въ нѣмецкую школу съ такими же узенькими затхлыми тенденціями, и будетъ выкраивать умы дѣтей по мѣркамъ, за-

ранѣе предусмотрѣннымъ?.. Нѣтъ? Вы объ этомъ не думали?—Очень жаль! Вы бы тогда увидѣли, на чьей сторонѣ обскурантизмъ—на сторонѣ гр. Толстого или на вашей, господинъ поборникъ нѣмецкой педагогіи во что бы то ни стало.

Во-вторыхъ, ошибаетесь вы и въ томъ отношеніи, что будто гр. Толстой желаетъ народное образованіе передать въ руки исключительно отставленныхъ понамарей и отставныхъ „кавалеровъ", —и мало сказать ошибаетесь: вы въ этомъ отношеніи просто клевещете на гр. Толстого. Гдѣ вы нашли это у него? Онъ является въ этомъ отношеніи только врагомъ привилегіи, передающей дѣло народнаго образованія исключительно въ руки патентованныхъ педагоговъ и исключающей всякое постороннее участіе въ этомъ дѣлѣ. „Народъ, говоритъ онъ, не имѣетъ никакихъ пристрастій или антипатій къ какому бы то ни было классу: дворянинъ, чиновникъ, мѣщанинъ, солдатъ, дьячекъ, священникъ—все равно, только бы былъ человѣкъ простой и русскій!" (см. стр. 192). Ниже, на 199 стр., гр. Толстой говоритъ о контролѣ надъ массою всякаго званія учителей и требуетъ, чтобы подобный контролеръ былъ *человѣкъ образованный и знающій педагогическое дѣло*. Слѣдуетъ ли изъ этого всего, чтобы гр. Толстой являлся врагомъ всякаго участія образованныхъ людей въ дѣлѣ народнаго образованія? Нѣтъ, это вы являетесь врагомъ этимъ, ратуя за стѣсненіе дѣла народной грамотности въ узенькій кругъ вашего педагогическаго цеха. По теоріи гр. Толстого, кто бы я ни былъ, солдатъ, понамарь, или свѣтило россійскаго прогресса, въ родѣ васъ,—если я вздумаю, отъ нечего дѣлать, въ деревнѣ выучить двухъ—трехъ человѣкъ грамотѣ, никто мнѣ дурного слова за это не скажетъ, все равно какъ если бы я вздумалъ дать кому-либо 10 рублей взаймы, а по тѣмъ регламентаціямъ, за которыя вы ратуете, я въ такомъ случаѣ тотчасъ же представлюсь чѣмъ-то въ родѣ браконьера, не будучи патентованнымъ педагогомъ по всѣмъ правиламъ нѣмецкой мудрости. Кто-же здѣсь опять-таки является обскурантомъ-то въ истинномъ смыслѣ этого слова: гр. Толстой, или вы, свѣтило прогресса?

Ну, а подумали ли вы, для чего гр. Толстой хочетъ допустить попамарей, солдатъ и кого угодно къ дѣлу обученія грамотѣ народа? Обратили ли вы вниманіе на тѣ замѣчательныя цифры, которыя онъ приводитъ на 194 страницѣ? По этимъ цифрамъ выходитъ, что на 16.000 учащихся въ Крапивенскомъ уѣздѣ Тульской губерніи необходимо, по крайней мѣрѣ, 530 училищъ, считая среднимъ числомъ по 30 дѣтей на школу; между тѣмъ, земство можетъ создать только 30 школъ, и это есть высшій предѣлъ того, до чего можетъ достигнуть школьное дѣло. „И этого предѣла, говоритъ гр. Л. Толстой, можетъ достигнуть школьное дѣло только въ томъ случаѣ, если всѣ крестьяне наложатъ на себя налогъ въ 15 коп. съ души, что весьма сомнительно, если распоряженіе этими деньгами будетъ въ рукахъ не крестьянъ, а земства. Я не говорю о возможной со стороны земства прибавкѣ въ 3,000 рублей, потому что и эта прибавка въ 3.000 рублей частью лежитъ на тѣхъ же крестьянахъ, съ другой стороны—ничѣмъ не обезпечена и составляетъ совершенно случайное средство. И такъ, чтобы привести дѣло народнаго образованія въ то положеніе, въ которомъ оно должно быть, т.-е. чтобы на 40,000 душъ было 400 училищъ и чтобы школы не были игрушкой, а отвѣчали на дѣйствительную потребность народа, нѣтъ другого выхода, какъ наложить на крестьянъ не 15 коп., а 3 р. съ души, съ тѣмъ чтобы составлялась та необходимая сумма въ 300 р. на училище. Да и тогда я не вижу причины, почему устроилось бы столько школъ сколько нужно. Развѣ мы не видимъ, что теперь, когда самое простое ариѳметическое вычисленіе показываетъ, что одно средство для преуспѣянія школъ есть упрощеніе пріемовъ, простота, дешевизна устройства школы,—педагоги какъ будто на пари, выдумываютъ какъ бы потруднѣе попосложнѣе, подороже (и не могу не прибавить: похуже придумать обученіе? У гг. Бунакова и Евтушевскаго я насчиталъ на 300 руб. учебныхъ пособій, по ихъ понятію совершенно необходимыхъ для устройства первоначальной школы. А въ педагогическихъ кружкахъ только и рѣчи

чтобы готовить въ семинаріяхъ учителей такихъ усовершенствованныхъ, что его и за 400 р. не наймешь въ деревню. На томъ пути усовершенствованій, на какомъ стоитъ педагогія для меня совершенно очевидно, что если бы имъ собрали съ уѣзда 120,000 р.,—педагоги нашли бы имъ мѣсто и въ 20 училищахъ съ подвинчивающимися столами, семинаріями для учителей и т. п. Развѣ мы не видѣли, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ закрыли 40 школъ, и тѣ, которые закрыли, вполнѣ увѣрены, что они подвинули этимъ школьное дѣло, такъ какъ у нихъ теперь 20 школъ *хорошихъ?* И замѣчательнѣе всего, что тѣ, кто заявляетъ эти требованія, ни мало не заботятся ни о томъ, нужно ли это тому народу, для котораго они все это творятъ, ни, еще менѣе, кто за это будетъ платить?"

Ну а вы, ратуя за нѣмецкую педагогію, основанную на антропологіи, физіологіи, біологіи, соціологіи и пр., и пр.—думаете, кто за нее будетъ платить, или нѣтъ? Вы прочитали это мѣсто въ статьѣ гр. Толстого или пропустили страницу, какъ незамѣчательную? А, вѣдь, въ этой-то страницѣ вся и суть статьи. Народъ тонетъ въ омутѣ безграмотности. Гр. Толстой, желая спасти его, предлагаетъ бросить ему веревку въ видѣ расширенія круга людей, которые бы учили его. А вы: какъ это, молъ, можно? пономари, солдаты, однимъ словомъ—веревка, вервіе простое! На это бы выдумать орудіе другое! По вашему мнѣнію, пусть тонетъ народъ, лишь была бы спасена педагогія съ ея антропологіей, физіологіей и пр. Пусть учатся въ школахъ одни ничтожные проценты населенія, лишь бы школы устраивались по всѣмъ правиламъ науки. Правда, при подобныхъ условіяхъ народъ выучится грамотѣ лѣтъ въ 500, а можетъ быть и болѣе, но что вамъ до этого за дѣло?—за то выучится по всѣмъ даннымъ современнаго прогресса! Ахъ вы, книжникъ, фарисей и лицемѣръ, Рудинъ новѣйшаго чекана! Сидѣли бы вы въ своемъ кабинетѣ съ вашими антропологическими, біологическими и прочими ическими изысканіями и не совали носа въ вопросы жизни.

Чтобы нагляднѣе показать вамъ, какъ обскурантны и безчеловѣчны ваши взгляды, я разскажу вамъ слѣдующую

притчу. Представьте вы себѣ, что вамъ дана была бы воля рѣшить и вязать, и вы бы, на основаніи вашихъ современныхъ знаній высшаго достоинства, вздумали бы устроить общественныя столовыя въ Петербургѣ, которыхъ кулинарное искусство представляло бы верхъ раціональнаго совершенства. Вы сдѣлали бы это съ тою возвышенною цѣлью, чтобы обезпечить желудки вашихъ ближнихъ, петербургскихъ жителей, отъ дурной, невкусной и нездоровой пищи, даровать имъ идеальное благоденствіе въ этомъ отношеніи, развить ихъ гастрономическіе вкусы и пр., и пр. Цѣль, не правда ли, благородная, высокая и совершенно сообразная всѣмъ требованіямъ современнаго прогресса. Задумано, сдѣлано. Въ каждой части города вы завели бы по одной такой столовой, могущей прокормить въ день 1,000 человѣкъ. (Завести больше столовыхъ и на большее число человѣкъ ваши финансовыя средства вамъ бы не позволили). Вмѣстѣ съ этимъ вы бы строго запретили всѣмъ и каждому имѣть у себя дома отдѣльный столъ и держать повара или кухарку, преслѣдуя нарушеніе этого закона какъ уголовное преступленіе. Каковъ былъ бы результатъ вашей мѣры?—Большая часть петербургскаго населенія должна была бы умереть съ голоду. При настоящихъ порядкахъ каждый имѣетъ право насыщать свой голодъ какъ ему угодно и гдѣ угодно, каждый располагаетъ это насыщеніе по своимъ средствамъ. Среди массы кухарокъ и поваровъ—очень много людей и недобросовѣстныхъ и не знающихъ своего дѣла, но за то я имѣю право выбора; съ другой стороны, какъ бы ни была плоха моя кухарка и какимъ бы сквернымъ обѣдомъ она меня ни накормила, все-таки я буду сытъ. А при вашей мѣрѣ, если бы одна столовая приходилась на населеніе въ 50,000 душъ, будучи въ состояніи прокормить въ день всего 1,000 человѣкъ, трудно было бы разсчитывать мнѣ быть сытымъ каждый день, не беря въ разсчетъ, что при утонченно-гастрономическихъ раціональныхъ яствахъ вашей столовой весьма немногіе имѣли бы возможность платить за такой столъ, который былъ бы, конечно, очень дорогъ. Кто бы вы были при

такихъ условіяхъ—современный прогрессистъ высшаго полета, или самый ужасный деспотъ, который когда либо являлся? Теперь понятно вамъ, почему многіе профаны, которымъ вы посвящаете вашу статью, встали на сторону гр. Толстого, и никогда не станутъ на вашу сторону, жаркій поборникъ европейской науки.

Въ заключеніе считаю не лишнимъ обратить вниманіе ваше и еще на одно обстоятельство. Вы напрасно думаете, что въ умахъ профановъ случилось какое-то превращеніе, вслѣдствіе котораго они десять лѣтъ тому назадъ являлись горячими будто бы приверженцами нѣмецкой педагогіи, видя въ ней одну изъ представительницъ европейской науки, и негодовали на гр. Л. Толстого за его порицанія нѣмецкой педагогіи, а нынѣ наоборотъ—тѣ же самые профаны встали противъ европейской науки на сторону гр. Толстого. Относительно гр. Толстого, правда, слѣдуетъ сказать, что взгляды его, выраженные въ „Ясной Полянѣ", не обратили на себя такого всеобщаго вниманія публики и литературы, какъ нынѣшняя его статья въ „Отечественныхъ Запискахъ"; на это были свои, конечно, причины, распространяться о которыхъ я считаю излишнимъ (это завело бы насъ слишкомъ далеко). Но я припомню здѣсь одинъ фактъ, свидѣтельствующій, что мы переживаемъ не первый только протестъ и не со стороны однихъ славянофиловъ и одного гр. Толстого противъ увлеченія нѣмецкою педагогіей. Мы имѣемъ за собою еще одинъ подобнаго же рода протестъ, возникшій нѣкогда въ сферѣ самыхъ записныхъ педагоговъ. Протестъ этотъ былъ встрѣченъ публикой съ тѣмъ же горячимъ вниманіемъ и увлеченіемъ, возбудилъ въ свое время столько же споровъ и пререканій, и при этомъ профаны заявляли себя приверженцами почти такихъ же взглядовъ на нѣмецкую педагогію, какими они заявляютъ себя и нынѣ. Я говорю о знаменитомъ спорѣ Ушинскаго съ Паульсономъ, бывшемъ лѣтъ десять тому назадъ и привлекавшемъ массы бублики въ педагогическое собраніе, гдѣ происходилъ этотъ споръ. Правда, что споръ этотъ стоялъ не на такой практической почвѣ, какъ ны-

нѣшній споръ гр. Л. Толстого съ педагогами. Онъ касался вполнѣ отвлеченнаго вопроса: что такое педагогія,—наука или искусство, но тѣмъ не менѣе при этомъ было высказано Ушинскимъ много мыслей, имѣющихъ большое соприкосновеніе съ взглядами гр. Толстого. Доказывая, что педагогія есть вовсе не наука, а искусство, что сдѣлаться хорошимъ педагогомъ посредствомъ науки такъ же невозможно, какъ поэтомъ или музыкантомъ, что иная деревенская баба можетъ быть лучшимъ педагогомъ, чѣмъ иной гелертеръ, съѣвшій всѣхъ Песталоцци и Дистервеговъ, Ушинскій, подобно гр. Толстому, разбивалъ китайскую стѣну заскорузлыхъ доктринеровъ, помѣшавшихся на нѣмецкой педагогіи, и стремился вывести педагогію на свѣжій воздухъ жизни и опыта. Профаны были въ восторгѣ отъ рѣчей Ушинскаго, горячо апплодировали ему, и апплодировали не за иное, какъ именно за протестъ противъ слѣпого увлеченія нѣмецкою педагогіей, приверженцемъ которой являлся тогда въ ихъ глазахъ г. Паульсонъ. Черезъ 10 лѣтъ повторилась въ наше время та же исторія, но на болѣе уже реальной и практической почвѣ. Здѣсь уже передъ нами вопросъ не педагогіи исключительно, а самой жизни, и профаны снова встали на сторонѣ протеста противъ доктринерства приверженцевъ нѣмецкой педагогіи; они остались тѣми же самыми и доказали этимъ, что лучше быть профанами, чѣмъ буквоѣдами новѣйшаго прогресса, не видящими изъ-за своихъ радужныхъ мечтаній о золотомъ вѣкѣ и антрополого-соціологическихъ изысканій космическаго свойства ни насущныхъ нуждъ ни кровныхъ потребностей народа.

Зауряднын читатель (А. Скабичевскій).

* * *

*) Самымъ животрепещущимъ вопросомъ педагогики послѣднихъ дней была статья Гр. Толстого. Трудно было показаться куда-либо, не рискуя въ сотый разъ наткнуться на

*) „Педагогическій Листокъ" 1875 г., № 2. „Еще одно послѣднее сказаніе". (По поводу статьи гр. Толтого).

порядкомъ надоѣвшій уже вопросъ: а вы за кого? за Толстого или за Евтушевскаго? Безпрестанно приходилось натыкаться на людей, которыхъ привыкъ считать безопасными относительно писательскихъ поползновеній и которые съ таинственнымъ шопотомъ говорили „а я, батюшка, хочу статеечку тиснуть“.—„На счетъ чего? спрашивалъ я обыкновено съ самой невинной физіономіей, вѣроятно, на счетъ дороговизны“... „Нѣтъ-съ, на счетъ Гр. Толстого“.

Да, много бумаги исписано по этому поводу, и, вѣроятно, еще не мало испишется ее и въ будущемъ, такъ какъ „Гражданинъ“ въ объявленіяхъ, печатаемыхъ имъ въ газетахъ, сулитъ новыя статьи Гр. Толстого „О народномъ образованіи“. Мы неповинны въ излишнемъ истребленіи бумаги по поводу этого благодарнаго и современнаго сюжета: въ прошломъ году мы дали мѣсто въ „Пед. Л.“ статьѣ одного автора, не принадлежащаго къ составу редакціи, но теперь думаемъ высказать нѣсколько общихъ замѣчаній, которыя, можетъ быть, и покажутся читателямъ не вполнѣ идущими къ дѣлу, но которыя намъ казались не лишенными своего интереса. Во всякомъ случаѣ, - оговариваемся,—мы будемъ очень кратки.

Намъ кажется, что препирательства, возбужденныя статьею Толстого, приняли съ самаго начала какой-то странный характаръ. Статья признана была авторитетною: ее можно было исповѣдывать всю или отрицать всю. Ничего фальшиваго, ничего преувеличеннаго, по мнѣнію ея сторонниковъ, въ ней не оказывалось. Многіе пресерьезно толковали о пресловувыхъ возахъ въ такомъ тонѣ, точно не будь этихъ возовъ, и методика Евтушевскаго прошла бы благополучно, а съ возами—она просто никуда негодная книжонка, спекуляція не хуже Бовы королевича. Другіе презабавно разсказывали, въ какое глупое положеніе попадали они изъ-за задачника того же Евтушевскаго: надо мнѣ было, разсказывалъ одинъ фельетонистъ, заняться ариометикою съ одною дѣвочкою лѣтъ 8, купилъ я задачникъ и пришелъ съ нимъ на урокъ; придя, раскрылъ книжку и началъ читать по порядку задачи, начиная съ первой. Прочелъ первую,

гляжу дѣвочка фыркаетъ. Заключеніе изъ этого выводилось не то, что нельзя такъ опрометчиво браться за дѣло, а что задачникъ составленъ глупо, если ужъ и 8 лѣтняя дѣвочка смѣется надъ задачей. Даже въ средѣ самыхъ педагоговъ случались такіе экспромты, что человѣкъ, начавъ рѣчь съ цѣлью доказать, что несправедливъ былъ г. Евтушевскій, сказавъ, что въ статьѣ гр. Толстого нѣтъ никакой системы, что она есть, худа или хороша, но есть, — кончалъ тѣмъ, что доказывалъ, что и лучше-то ее ничего уже быть не можетъ.

Наблюдая это увлеченіе статьею гр. Толстого, невольно закрадывалось сомнѣніе. Явился гр. Толстой съ „Войною и Миромъ," — критика почти единодушно признала, что, будучи великолѣпнымъ художникомъ, авторъ, какъ философъ, чрезвычайно плохъ. Явился онъ съ Азбукою — приблизительно повторилась та же исторія. Люди, знавшіе болѣе раннюю дѣятельность графа Толстого, составили себѣ понятіе о немъ какъ объ оригиналѣ, въ литературномъ отношеніи, способномъ высказать парадоксальныя мысли, къ словамъ котораго нельзя относиться безъ всякой критики. И между тѣмъ статья того же автора „О народномъ образованіи" вызвала всеобщее умиленіе. Авторъ ея признавался компетентнымъ судьею въ этомъ вопросѣ, на мнѣніе котораго, во всякомъ случаѣ, можно было положиться.

Интересно было рѣшить, отчего произошелъ такой поворотъ во мнѣніяхъ читающей публики и журнальныхъ органовъ. Очевидно, графъ Толстой оставался все тотъ же. Если складъ его ума былъ такъ оригиналенъ прежде, то слѣдовало ожидать, что тѣ же черты парадоксальности будутъ усмотрѣны и въ новой его статьѣ, что къ его теоретическимъ воззрѣніямъ отнесутся осторожно, что разберутъ, что въ его статьѣ вѣрно, что—нѣтъ.

Изъ отзывовъ о статьѣ Толстого можно вывести заключеніе, что она очень мѣтко попала въ цѣль главнымъ образомъ потому, что завела рѣчь о томъ, что многими чувствовалось смутно, неясно. Но намъ думается, что на это была и другая причина. Опять же изъ печатанныхъ отзы-

вовъ видно, что большинство читающей публики, не выключая отсюда и лицъ, работающихъ въ газетахъ и журналахъ, были совершенно дѣвственны въ вопросахъ педагогики. Въ печати заявлялось, между прочимъ, что педагогическіе журналы и сочиненія стали пересматриваться только послѣ переполоха, произведеннаго статьею гр. Толстого: до того времени ихъ не читали вовсе, или читали очень мало. Вліятельные публицисты, какъ Бѣлинскій, Добролюбовъ, такіе личности, какъ Пироговъ и др. давно уже высказывались, что воспитаніе есть очень крупный общественный вопросъ, что оно составляетъ краеугольный камень, отъ котораго зависитъ успѣхъ всяческихъ улучшеній общественнаго строя, что игнорировать эти вопросы совершенно не представлялось возможности, и публика брала готовое въ видѣ учебниковъ, пособій, выработанныхъ людьми, признанными авторитетными въ мірѣ педагогическомъ. Педагоги не уставая продолжали твердить, что на воспитаніе нельзя смотрѣть спустя рукава, что неподготовленный человѣкъ не долженъ браться за это дѣло, что ему надо сперва поучиться. Это воззрѣніе противорѣчило практической жизни, гдѣ каждый отецъ, каждая мать считаетъ себя знатокомъ дѣла и расправляется съ дѣтьми полновластно, не имѣя надъ собой никакого суда, никакого критерія. Между тѣмъ, опытъ часто подтверждаетъ справедливость увѣреній педагоговъ. Дѣти ускользаютъ изъ подъ вліянія своихъ родителей, являются въ учебныя заведенія не подготовленными, проваливаются на экзаменахъ, или, попавъ въ заведеніе, идутъ въ немъ плохо. Поневолѣ пришлось обратиться къ педагогамъ, признать ихъ учителями, и по старой привычкѣ, не поучиться отъ нихъ, а взять отъ нихъ готовые выводы, въ видѣ методическихъ руководствъ. Гнетъ педагогики оказался невольно. Когда появилась статья гр. Толстого, не педагоги оказались некомпетентны для обстоятельнаго разбора ее, и почуявъ въ ней нѣчто хорошее, стали подъ знамя гр. Толстого: въ непріятельскомъ лагерѣ оказались педагоги, отъ давленія которыхъ было такъ пріятно освободиться.

Еслибъ читающая публика слѣдила внимательнѣе за развитіемъ педагогическаго дѣла, то она, вѣроятно, нашла бы въ статьѣ гр. Толстого рядомъ съ мѣткими замѣчаніями и гибель фальшивыхъ нотъ. Точно также она не считала бы всѣхъ педагоговъ въ одномъ лагерѣ, потому что, читая ихъ, видѣла бы, что и по вопросамъ, которыхъ касался гр. Толстой въ своей статьѣ, между педагогами существуютъ разныя воззрѣнія и высказывались взгляды, родственные взглядамъ гр. Толстого, хотя и не въ столь парадоксальныхъ формахъ. При спокойномъ, критическомъ отношеніи къ дѣлу, самая мысль, что педагогія есть привилегированная, замкнутая сфера, не пришла никому въ голову: нельзя же винить въ своемъ незнаніи другихъ, когда эти другіе постоянно взываютъ о необходимости учиться дѣлу воспитанія: надо просто сознаться, что я этимъ дѣломъ не интересовался, хваталъ тѣ верхи, безъ которыхъ нельзя обойтись въ практической дѣятельности. Наконецъ, только предубѣжденнымъ людямъ могло придти въ голову, что педагогъ, отстаивающій свои мнѣнія, поступаетъ нечестно, корыстно, и что гораздо благовиднѣе защищать мнѣнія чужія.

Между тѣмъ, не говоря о частностяхъ, статья гр. Толстого построена на очень шаткомъ фундаментѣ. Она низводитъ дѣло воспитанія и обученія къ такому minimum'у, что оно можетъ быть довѣрено каждой деревенской бабѣ, каждому инвалиду. Когда г. Евтушевскій въ своемъ рефератѣ высказался, что, ставъ на точку зрѣнія гр. Толстого, придется забраковать и телеграфы, и желѣзныя дороги, потому что они заимствованы у нѣмцевъ (въ широкомъ смыслѣ), то публика только плечами пожала, чуть не сказавъ: „ну, братъ, это ты уже до чертиковъ договорился“. Оказывается однако, что гр. Толстой, обладая цѣльнымъ міросозерцаніемъ, доходитъ до того, что дѣйствительно отрицаетъ и жел. дороги и телеграфы (см. Очеркъ Незнакомца-Суворина: Гр. Л. Н. Толстой. Литературный портретъ). Въ засѣданіи Московскаго комитета Грамотности гр. Толстой прямо высказался, что онъ стоитъ за ариѳметику и русскій языкъ въ народной школѣ потому, что эти предметы не допускаютъ

возможности проводить какія-либо идеи въ головы учениковъ.

Мы не полагаемъ полемизировать съ графомъ Толстымъ по тѣмъ рѣшеніямъ, съ которыми не согласны съ нимъ. При другихъ обстоятельствахъ мы имѣли случай высказать наши взгляды по нѣкоторымъ изъ вопросовъ, которыхъ касается гр. Толстой *). Мы точно также отмѣчали скудость результатовъ, даваемыхъ въ большинствѣ случаевъ усиліями педагоговъ, работающихъ по новѣйшимъ методамъ, но причину этого искали совсѣмъ не въ томъ углу, гдѣ роется гр. Толстой. Виноваты не принципы педагогики, которые, чтобы намъ ни говорили, провѣряются психологіей, а лица, недостаточно вдумывающіяся въ свое дѣло, схватывающія готовое изъ чужихъ рукъ и вѣрующія въ то, что методическое руководство даетъ въ ихъ руки вполнѣ вѣрное оружіе. Мы говорили, что, по нашему мнѣнію, примѣненіе въ преподаваніи принциповъ индивидуальности, самодѣятельности и пр., требуетъ отъ учителя солиднаго общаго образованія. и что внѣ этого условія весьма легко привести результаты ученія къ самой незначительной величинѣ, вмѣсто пользы—принести вредъ. Надо употреблять всѣ усилія, чтобъ профессія учительская переходила въ руки людей образованныхъ, а никакъ не дѣлалась достояніемъ безграмотныхъ унтеръ-офицеровъ.

Это замѣчаніе могло-бы показаться совершенно излишнимъ, еслибъ можно было сказать, что гр. Толстой вполнѣ и радикально отвергаетъ тѣ принципы, которые кладутся въ основаніе новѣйшей педагогіи. Его замѣчаніе о томъ, что учитель, занимавшійся съ учениками по звуковой методѣ, не буквально слѣдовалъ указаніямъ руководствъ, въ отношеніи примѣненія наглядности преподаванія, его осужденіе книгъ для класснаго чтенія за то, что авторы ихъ много толкуютъ о томъ, что дѣтямъ давно извѣстно и т. п. показываютъ, что онъ не отрицаетъ ни самодѣятельности учениковъ, ни наглядности обученія, а воюетъ только противъ тѣхъ образцовъ, которымъ, многіе учителя слѣдуютъ

*) По поводу автобіографіи Милля, Письма пріятеля и др.

рабски, повторяя промахи составителей руководствъ. Но, вѣдь, педагогика со своей стороны постоянно твердитъ, что учитель долженъ самъ работать, соображаться съ учениками, ихъ подготовкою, наклонностями и пр. Если въ руководствахъ и встрѣчаются промахи, и иной разъ очень крупные, то никто же, вѣдь, не говоритъ, что они стоятъ внѣ критики, что уроки должны состоять въ буквальномъ воспроизведеніи того, что дастъ методическое руководство. Чтобы быть въ силахъ отнестись къ нему критически, чтобы умѣть примѣниться къ составу учениковъ,—надо самому учителю учиться. Если практика стоитъ на низкомъ уровнѣ, если приходится безпрестанно натыкаться на неосмысленное примѣненіе методическихъ принциповъ, на утрировку ихъ и т. п., то остается желать, чтобы уровень образованія педагоговъ повышался, а никакъ не бросать дѣла, не губить его, сдавая его на руки безграмотныхъ проходимцевъ. Помимо всякихъ частностей, которыя у гр. Толстого есть и хорошія и дурныя, фундаментъ его очень шатокъ и грозитъ гибелью того, что дорого каждому образованному человѣку — образованія его родного народа.

Изъ „Педагогическаго Листка“ 1875 г.

* * *

*) Знаменитая статья гр. Толстого, такъ неожиданно упавшая въ среду нашего либеральнаго благодушія, не перестаетъ шевелить мозги россійской интеллигенціи, и возраженія такъ и сыпятся за возраженіями. Такъ, въ майской книжкѣ „Вѣстника Европы“ появился новый оппонентъ гр. Толстого, г. Евг. Марковъ, съ своею статьею: „Послѣдніе могикане русской педагогіи“. Статья эта написана съ большимъ пафосомъ, все болѣе и болѣе разгорающимся къ концу ея, и имѣетъ весьма злохидную цѣль—доказать, что радикализмъ (!) гр. Толстого подаетъ руку союза обскурантизму „Русскаго Вѣстника“, въ лицѣ г. Цвѣткова (см. статью Цвѣткова „Новыя идеи въ нашей школѣ“, „Русск. Вѣстн.“ 1874 г., № 9) и вмѣстѣ съ тѣмъ г. Марковъ вы-

*) „Биржевыя Вѣдомости“ 1875 г., № 125. „Мысли по поводу текущей литературы“. Статья Заурядного читателя (А. М. Скабичевскаго).

ается побить гр. Толстого его же собственнымъ орудіемъ — рядомъ цитатъ изъ „Ясной Поляны“, въ которыхъ гр. Толстой якобы проводитъ мысли, діаметрально противоположныя взглядамъ, проведеннымъ въ своей статьѣ.

Начинаетъ свою статью г. Евг. Марковъ прямо съ заявленія о предполагаемомъ имъ союзѣ радикаловъ и обскурантовъ противъ такъ называемыхъ „просвѣщенныхъ либераловъ“, къ числу которыхъ, безъ сомнѣнія, принадлежитъ и самъ г. Е. Марковъ.

„Гр. Л. Н. Толстой, — читаемъ мы въ началѣ статьи, — какъ извѣстно, появился въ педагогической литературѣ и практикѣ радикаломъ и реформаторомъ, болѣе смѣлымъ, чѣмъ самъ Руссо; г-нъ К. Цвѣтковъ хотя никому, кажется. питѣмъ не извѣстенъ, но по существу своей статьи и по характеру журнала, гдѣ помѣщена эта статья, обрисовался какъ педагогъ стараго „кіево-печерскаго толка“, если, впрочемъ, вообще онъ имѣетъ что нибудь общее съ педагогіей, кромѣ желанія поносить ее. И радикалъ и клерикалъ сошлись въ общей ненависти къ нашей народной школѣ, за ея обще-человѣческій и обще-европейскій характеръ, и разными орудіями, съ разнымъ искусствомъ, изъ разныхъ побужденій, дружно добиваются одной и той же цѣли избіенія русской народной школы. Этотъ искусственный минутный союзъ напоминаетъ такіе же искусственные минутные союзы теперешнихъ французскихъ политическихъ партій, гдѣ легитимисты идутъ то рядомъ съ бонапартистами, то рядомъ съ ультрарадикалами, чтобы обезсилить единственную пугающую ихъ партію просвѣщеннаго и сознательнаго либерализма“.

Далѣе, затѣмъ, Евг. Марковъ приступаетъ къ разбору самихъ статей гг. Толстого и Цвѣткова. Не буду передавать содержанія всего этого разбора, мелочнаго, придирчиваго часто къ словамъ или отдѣльнымъ выраженіямъ, которыя г. Марковъ толкуетъ по своему и влагаетъ въ нихъ иногда смыслъ, какого они не имѣютъ. Общая цѣль этого разбора та, чтобы доказать, что, во-первыхъ, гр. Толстой радикально противорѣчитъ самому себѣ, такъ какъ въ сво-

ихъ статьяхъ помѣщенныхъ въ „Ясной Полянѣ“, онъ постоянно ратовалъ противъ дурного и безчеловѣчнаго преподаванія тѣхъ самыхъ народныхъ педагоговъ, причетниковъ и солдатъ, которымъ онъ нынѣ желаетъ будто бы всецѣло передать дѣло народнаго образованія; а во-вторыхъ, хотя гр. Толстой и г. Цвѣтковъ выходятъ изъ различныхъ началъ, такъ какъ первый возстаетъ противъ нѣмецкой педагогіи ради *свободы* народнаго образованія, а послѣдній— подозрѣвая мнимое нигилистическое направленіе нашихъ патентованныхъ новѣйшихъ педагоговъ,— но въ сущности оба сходятся въ гоненіи противъ попытокъ поставить школьное образованіе на раціональную, общечеловѣческую и общеевропейскую ногу и въ стремленіи повергнуть это школьное образованіе на ветхозавѣтную до петровскую почву зубренія псалтыря.

Кончается статья цѣлымъ рядомъ риторическихъ тирадъ въ пользу общечеловѣческой и общеевропейской педагогіи, которая, по словамъ г. Маркова, „есть результатъ самой свободной и разнородной практики цѣлаго просвѣщеннаго міра,—практики, продолжавшейся отъ классической древности по наши дни; принявшей къ свѣдѣнію и ученіе іезуита, и теорію Руссо, и классическую школу, и реальный духъ времени, и наглядное обученіе Фребеля, и механическую дрессировку какихъ-нибудь frères ignorants. Уже однѣ всемірныя выставки должны бы были познакомить непосвященныхъ съ этимъ глубоко-практическимъ характеромъ современной педагогіи. Развѣ теорія и основанное на ней искусство обученія могутъ оставаться въ такой старовѣрческой косности, въ которой упрекаетъ ихъ гр. Толстой, при такомъ могуче-широкомъ обмѣнѣ мыслей и изобрѣтеній? Какой педагогическій предразсудокъ въ состояніи устоять противъ очевиднаго свидѣтельства опыта, производимаго на глазахъ милліоновъ, во всемірномъ состязаніи всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ міра? Когда передъ вашими глазами, рядомъ другъ съ другомъ, собраны всѣ образцы школьнаго устройства, учебники, пособія, классная мебель; когда вы можете сравнивать между собою различные способы обученія на цѣломъ

рядѣ живыхъ опытовъ, въ публичномъ преподаваніи образцовыхъ учителей и на цѣлой массѣ результатовъ этихъ опытовъ, въ видѣ строго-систематизированныхъ ученическихъ работъ всевозможнаго характера изъ всевозможныхъ школъ и странъ; когда цѣлый соборъ лучшихъ мастеровъ и мыслителей учебнаго дѣла, провѣрявшій эти способы во множествѣ разнообразныхъ условій, при всецѣломъ посвященіи себя дѣлу, при долголѣтнемъ служеніи этому дѣлу, при самой строгой подготовкѣ къ нему, выражаетъ господствующее въ немъ мнѣніе касательно всѣхъ вопросовъ учебнаго дѣла, возможно-ли сомнѣваться, что ничѣмъ другимъ невозможно лучше обезпечить человѣчеству безпристрастія и вѣрности взглядовъ на учебное дѣло? Конечно, и соборъ педагоговъ не есть соборъ непогрѣшимости, подобный ватиканскому, и онъ можетъ заблуждаться во многомъ, но регуляторъ его правильной дѣятельности въ немъ самомъ и пр.“ Рядомъ съ этимъ восхваленіемъ общечеловѣческой и общеевропейской педагогіи идетъ рядъ не менѣе патетическихъ возгласовъ о дѣятельности земства по дѣлу народнаго образованія. „Если далеко не вездѣ, то по крайней мѣрѣ во многихъ мѣстахъ, земство, къ счастью, стало смотрѣть на образованіе народа какъ на *собственное земское дѣло*, совершенно согласно съ духомъ и буквою земскаго учрежденія. Усиліями различныхъ дѣятелей выработался довольно опредѣленный планъ, на основаніи котораго земства могли съ наибольшею пользою служить дѣлу образованія. Вся Россія кричала, что нѣтъ учителей, и требовала учителей. Школы съ дьячками и священниками оказались существующими только на бумагѣ. Духовенство, плохо подготовленное, не пользовавшееся особымъ довѣріемъ народа, было признано безполезнымъ и невозможнымъ въ званіи учителя. Земство стало открывать учительскія семинаріи, устраивать временные педагогическіе курсы для тѣхъ учителей, которымъ уже некогда было перевоспитывать себя долгимъ курсомъ учебнаго заведенія, но которыхъ необходимо было направить на вѣрный путь уроками искусныхъ спеціалистовъ, которыхъ энергію нужно было поднять обще-

ніемъ другъ съ другомъ и съ лицами, сочувствующими ихъ дѣлу. Въ то же время усиліями земствъ и просвѣщенныхъ лицъ стали открываться въ нашихъ безграмотныхъ селеніяхъ школы, удовлетворявшія хотя самымъ первоначальнымъ требованіямъ здоровья и порядка, безъ которыхъ былъ немыслимъ успѣхъ обученія. *Такихъ школъ еще очень мало* (sic!), но все-таки онѣ есть. Что онѣ есть, что онѣ распространяются, что онѣ пріобрѣтаютъ сочувствіе и обѣщаютъ будущность, —въ этомъ лучше всего свидѣтельствуетъ тотъ дружный лай, который поднимаетъ теперь на нихъ старая педагогія. Во имя „народности“ и „свободы“ старая педагогія требуетъ, чтобы не изгонялись изъ школы „буки—азъ—рцы“, такъ удачно задерживавшіе успѣхи ученья; но зачѣмъ же останавливаться на этой ступени народности?.. и пр.“

Изъ всего этого вы видите, что статья г. Маркова, при нѣкоторой разницѣ въ пріемахъ, по существу своему буквально сходится со статьею неизвѣстнаго автора въ апрѣльской книжкѣ „Дѣла“: „Народъ учить или у народа учиться“, о которой я бесѣдовалъ съ своими читателями двѣ недѣли тому назадъ. Оба автора этихъ статей въ равной степени являются передъ нами во всеоружіи просвѣщеннаго и сознательнаго либерализма и, подозрѣвая въ гр. Толстомъ обскурантное поползновеніе передать дѣло школьнаго образованія въ руки причетниковъ и солдатъ, горой становятся въ защиту общечеловѣческой и общеевропейской нѣмецкой педагогіи.

Я не буду распространяться много насчетъ того, что г. Марковъ, подобно автору статьи въ „Дѣлѣ“, клевещетъ на гр. Толстого, предполагая, что послѣдній желаетъ совсѣмъ исключить изъ дѣла народнаго образованія участіе образованныхъ людей. Мнѣ пришлось-бы повторять то же самое, что я уже говорилъ въ своемъ предыдущемъ фельетонѣ насчетъ подобной же клеветы автора статьи „Дѣла“, —клеветы легко разрушаемой тѣми немногими выписками, которыя я сдѣлалъ изъ статьи гр. Толстого. Не буду распространяться и относительно другой, практической стороны дѣла

народнаго образованія, выставляемой гр. Толстымъ на первый планъ своей статьи, потому что и объ этой сторонѣ было довольно говорено мною; къ тому-же г. Марковъ, превознося дѣятельность земства относительно заведенія раціональныхъ школъ, самъ признается, что *такихъ школъ мало*, и не приводитъ никакихъ доводовъ въ пользу того, чтобы ихъ могло быть много при всей восхваляемой имъ дѣятельности земства; такимъ образомъ, онъ самъ как-бы подтверждаетъ взгляды гр. Толстого тѣмъ, что съ одпѣми раціональными школами на нѣмецкій образецъ, какъ-бы онѣ ни были совершенны, далеко не уѣдешь. Я обращу вниманіе на двѣ стороны вопроса, о которыхъ мнѣ не удалось договорить въ предыдущемъ фельетонѣ объ этомъ предметѣ: именно о необходимости допущенія полной свободы въ дѣлѣ народнаго образованія, о спасительности такой свободы по отношенію къ успѣшному и быстрому ходу этого дѣла,— спасительности, свойственной всякой истинной и разумной свободѣ во всѣхъ человѣческихъ дѣлахъ, и, во-вторыхъ, относительно необходимости примѣненія педагога къ дѣтскимъ требованіямъ. Надъ обоими этими предметами г. Марковъ наиболѣе глумится въ своей статьѣ. О нихъ я и поведу рѣчь. Начну съ вопроса о свободѣ.

Люди, являющіеся поборниками такъ называемаго „просвѣщеннаго и сознательнаго либерализма“, поражаютъ своею непослѣдовательностью. Извѣстно, что они являются приверженцами свободной конкуренціи и ратуютъ непрестанно за пресловутую формулу—laissez faire, laissez passer; но замѣчательно, что далеко не ко всему они прилагаютъ эту формулу. Болѣе всего они ратуютъ за свободную конкуренцію именно тамъ, гдѣ эта свободная конкуренція представляетъ наиболѣе спорные пункты, гдѣ она обнаруживаетъ несомнѣнно вредныя и даже бѣдственныя послѣдствія; тамъ же, гдѣ свободная конкуренція безусловно полезна, гдѣ безъ нея нельзя сдѣлать шагу, гдѣ начинается ея истинное безграничное царство, именно въ дѣлѣ распространенія образованія, знаній и вообще какихъ бы то ни было идей,—тамъ-то либералы дѣлаются вдругъ врагами

свободы конкуренціи и становятся подъ знамена обскурантизма. Да, г. Марковъ, я вамъ сейчасъ докажу, что не гр. Толстой является союзникомъ гасителей и алармистовъ въ родѣ г. Цвѣткова, а это вы подаете руку подобнаго рода гасителямъ, вы являетеся врагомъ того самаго раціональнаго образованія народа, за которое такъ усердно ратуете,— врагомъ еще болѣе опаснымъ, чѣмъ г. Цвѣтковъ, потому что послѣдній является врагомъ открытымъ, прямо объявляющимъ себя врагомъ и дѣлающимъ публичный вызовъ народному образованію,—вы же врагъ скрытый, являющійся якобы подъ видомъ друга, и сами себя, конечно, искренно считающіе другомъ, между тѣмъ какъ на самомъ же дѣлѣ вы другъ, въ родѣ медвѣдя извѣстной басни Крылова. Я вамъ это сейчасъ докажу.

Допустимъ, какъ я допустилъ это и въ разборѣ статьи „Дѣла“, что раціональныя школы, заводимыя земствомъ на началахъ нѣмецкой педагогіи, представляютъ верхъ совершенства. Но извѣстно ли вамъ, что самыя раціональныя, благія нововведенія прививаются плохо, когда они являются не по личной свободной иниціативѣ тѣхъ людей, для которыхъ они нужны, а навязываются имъ насильно. Такова ужъ человѣческая природа, что она возмущается отъ всякаго насилія, хотя бы послѣднее исходило изъ самыхъ возвышенныхъ и гуманныхъ цѣлей. Исторія представляетъ намъ множество примѣровъ, какъ самыя полезныя учрежденія возбуждали слѣпую оппозицію со стороны массъ, именно вслѣдствіе того, что учрежденія эти навязывались массамъ предписаніями свыше; на первый взглядъ казалось, что это была оппозиція невѣжества, а между тѣмъ въ сущности это была самая естественная и вполнѣ законная оппозиція человѣческой природы противъ насилія. Прекращалось насиліе, переходило свободное учрежденіе на почву свободной воли — и тѣ же самыя невѣжественныя массы, которыя глумились надъ нимъ и пѣли ему анафемы, быстро воспринимали его. Такъ, напримѣръ, вамъ извѣстно, что Петръ хотѣлъ силою заставить людей брить бороды и носить нѣмецкія платья, но никакія строгости не повели ни

къ чему; обрили бороды и одѣлись европейцами только люди дворянскихъ классовъ, которые были настолько развиты, что и у самихъ ихъ была уже свободная воля сдѣлать это; между тѣмъ народныя массы остались въ своихъ стародавнихъ, затрапезныхъ полуазіатскихъ костюмахъ, несмотря ни на какія строгости петровскихъ инструкцій. Одно ли упорство невѣжества дѣйствовало тутъ?—Ничуть не бывало: мы видимъ, что въ настоящее время, когда предоставлена полная свобода низшимъ классамъ носить ли европейскіе костюмы, одѣваться ли въ свои народные,—весьма многіе простолюдины, едва приходятъ въ столкновеніе съ европейскою цивилизаціею, особенно въ большихъ городахъ и вокругъ оныхъ, сами по себѣ, по личной иниціативѣ охотно мѣняютъ кафтанъ на пиджакъ и зипунъ на пальто. Но тутъ мы имѣемъ дѣло съ нововведеніемъ, не имѣющимъ особенно важнаго значенія и не представляющимъ какой либо несомнѣнной пользы въ дѣлѣ прогресса. Полезныя же нововведенія принимаются еще быстрѣе, когда они ставятся на почву свободной иниціативы. Такъ, правительство наше поступило весьма мудро, когда, желая привить народу разведеніе картофеля, поставило это дѣло на почву свободной конкуренціи и ограничилось тѣмъ только, что засѣяло картофелемъ нѣсколько казенныхъ полей; крестьяне, смотрѣвшіе сначала съ недоброжелательствомъ и отвращеніемъ на разведеніе картофеля, какъ на дѣло новое, неслыханное и не установленное законами предковъ, потомъ начали воровать картофель съ казенныхъ полей, и нынѣ разведеніе картофеля распространено по всей Россіи, между тѣмъ какъ если бы правительство пустило въ ходъ различныя предписанія и начало силою навязывать народу разведеніе картофеля, обязывая его къ этому подъ опасеніемъ штрафовъ и наказаній, можно навѣрное сказать, что и до сихъ поръ картофеля народъ не разводилъ-бы, предоставляя сознательнымъ и просвѣщеннымъ либераламъ, въ родѣ г. Маркова, сколько угодно сѣтовать на упорство народнаго невѣжества.

То же самое, г. Марковъ, совершается нынѣ и съ вашими раціональными школами, заводимыми земствами. Народъ относится къ нимъ недоброжелательно не по одному своему невѣжеству, а и потому, что онѣ искусственно прививаются, навязываются народу, неподготовленному къ нимъ, свалившись къ нему вдругъ, словно съ неба, съ ихъ странными выработанными чужими умами пріемами, на половину нелѣпыми, на половину же если и раціональными, то во всякомъ случаѣ плохо усвоенными и искажаемыми полуобразованными учителями. Подобная оппозиція весьма понятна и естественна. Теперь подумайте: чего же вы достигаете, продолжая силою навязывать народу ваши раціональныя школы посредствомъ разныхъ регламентацій? Оппозиція можетъ еще болѣе усилиться, и народъ можетъ окончательно отвергнуться отъ вашихъ раціональныхъ школъ, какъ бы онѣ ни были хороши и совершенны; онъ возненавидитъ ихъ за то насиліе, которое онъ видитъ въ ихъ заведеніи, и въ этой ненависти не захочетъ и вникать въ ихъ пользу и совершенство. Этого ли вы добиваетесь?

Теперь представьте себѣ, что образованіе народное поставлено было бы на почву свободной конкуренціи. Конечно, завелось бы очень много школъ такихъ плохихъ и никуда негодныхъ, какъ тѣ, о которыхъ говоритъ и гр. Толстой въ „Ясной Полянѣ“; явилось бы множество и учителей звѣрообразныхъ, пьяныхъ и едва грамотныхъ. Но, вѣдь, гр. Толстой не однихъ подобныхъ учителей имѣетъ въ виду. Вѣдь, это вы клевещете на гр. Толстого, приписывая ему, что онъ все образованіе народное желаетъ передать въ руки понамарей и отставныхъ солдатъ; графъ же Толстой ясно говоритъ въ своей статьѣ, что народъ не чувствуетъ никакого пристрастія къ какому нибудь одному классу учителей, и для него все равно—помѣщикъ ли, попъ ли, или солдатъ. Теперь подумайте, кто же будетъ мѣшать вамъ, при полной свободѣ конкуренціи въ дѣлѣ народнаго образованія, завести свою раціональную школу рядомъ съ плохою, домостроевскою? Народъ, по своему невѣжеству, рутинной привычкѣ къ старинѣ можетъ имѣть пристрастіе

къ букамъ—азамъ и чтенію по псалтырю, можетъ ограничивать требованія своего образованія чтеніемъ, письмомъ, счетомъ,—и гр. Толстой совершенно справедливъ, заявляя, что народъ больше ничего не требуетъ. Но онъ не исключаетъ, чтобы у народа не могло возникнуть новыхъ требованій; и вотъ, присмотрѣвшись къ вашей раціональной школѣ, сравнивъ ее съ своею домостроевскою школой, можетъ быть онъ присталъ бы и къ вамъ? Вы этого не допускаете? На какомъ же основаніи? Сами вы сомнѣваетесь, что ли, въ раціональности вашей школы, если думаете, что можно заставить народъ отдавать въ нее своихъ дѣтей только отстранивъ возможность конкуренціи ея съ домостроевскою школою, или же вы съ вашего либеральнаго высока такъ презираете народъ, что воображаете, что собственнымъ умомъ ему никогда не дойти ни до чего, и нужно изъ подъ палки почти заставить его уважать раціональное образованіе? Нѣтъ, въ этомъ отношеніи гр. Толстой, котораго вы обвиняете въ обскурантизмѣ, болѣе уважаетъ народъ и понимаетъ его. Я напомню вамъ въ этомъ отношеніи то самое мѣсто изъ „Ясной Поляны“, которое вы приводите, обличая мнимое противорѣчіе гр. Толстого съ самимъ собою. Вотъ это мѣсто:

„Въ яснополянской школѣ, существующей третій годъ и потому имѣвшей время заявить свое достоинство и направленіе въ мнѣніи народа, слышались сначала тѣ же упреки въ баловствѣ и т. п.; теперь же приводятъ учениковъ за 30 и 50 верстъ; родители, взявшіе вначалѣ своихъ дѣтей изъ школы, теперь вновь отдаютъ ихъ. Въ л—вой школѣ ропотъ народа былъ сильнѣе, чѣмъ въ прочихъ. Слабость и необщительность учителя, не пытавшагося объяснить крестьянамъ преимущества своихъ пріемовъ, и, главное, уступки ихъ требованіямъ еще болѣе испортили дѣло. Въ колпенскихъ и другихъ школахъ, гдѣ учитель ни на шагъ не сдавался на требованіе крестьянъ, а прямо говорилъ: „не нравится,—возьми изъ школы и отдай солдатамъ“, гдѣ онъ толковалъ, что я не пойду тебя учить какъ пахать, хоть ты и для меня бы пахалъ, такъ и ты не учи меня,

какъ учить, хотя я и учу твоего сына,—тамъ понемногу крестьяне сдавались. Мужикъ начинаетъ понимать и ведетъ свою пропаганду новой школы. Главное же отвыкнуть, особенно матерямъ, отъ того, что не бьютъ ихъ дѣтей, очень легко и пріятно. Теперь уже—небывалая прежде вещь—отъ солдата берутъ учениковъ за то, что онъ бьетъ ихъ; солдатъ переѣзжаетъ съ мѣста на мѣсто, отыскивая учениковъ, и напрасно старается приманить къ себѣ сбавкою платы. Солдатъ и дьячокъ объявили, что они учатъ по новой методѣ по а—бе безъ побоевъ (что почему-то соединяется въ ихъ понятіи въ одну методу). Прежде нашимъ учителямъ кололи дьячковскими и солдатскими школами; теперь старинымъ учителямъ колятъ глаза нашими школами, въ которыхъ учатъ скоро и безъ побоевъ. И это происходитъ въ тѣхъ обществахъ, въ которыхъ мѣсяцъ тому назадъ безплатно не хотѣли отдавать въ наши школы и говорили, что школы эти дьявольское наважденіе. Оставишь въ покоѣ, случайно поговоришь съ однимъ крестьяниномъ, родителемъ школьника, поговоришь съ другимъ, и незамѣтно, въ мѣсяцъ, въ два, переработается въ нихъ, перебродитъ весь вздоръ, правда всплыветъ, и смотришь,—идутъ, просятъ рекомендовать имъ хорошаго новаго учителя.“

Г. Марковъ въ этихъ словахъ „Ясной Поляны“ видитъ какое то противорѣчіе со взглядами графа Толстого, высказанными въ „Отечественныхъ Запискахъ“, тогда какъ въ сущности они служатъ только подтвержденіемъ этихъ взглядовъ, потому что гдѣ же возможны подобнаго рода отрадныя явленія, какія приводятся въ этой цитатѣ, какъ не на почвѣ той самой свободы народнаго образованія, которую защищаетъ графъ Толстой въ своей статьѣ? Вы видите изъ приводимыхъ примѣровъ, что посредствомъ свободной конкуренціи плохіе учителя дѣлались порядочными, перенимая раціональные методы. Ну, а на почвѣ привилегіи, за которую ратуетъ г. Марковъ, возможны подобныя явленія?—Нѣтъ, на этой почвѣ представляется одна печальная перспектива окончательнаго отвращенія народа къ тѣмъ немногимъ раціональнымъ школамъ, которыя ему сп-

лою навязываютъ. Кто же является настоящимъ-то врагомъ народнаго образованія и союзникомъ г. Цвѣткова, графъ Толстой или вы, г. Марковъ? При какихъ условіяхъ дѣло народнаго образованія можетъ скорѣе всего затормазиться: при вашихъ или при тѣхъ, которыя предлагаетъ графъ Толстой?

Теперь я обращусь къ другой сторонѣ дѣла народнаго образованія, именно къ вопросу о примѣненіи учителя къ дѣтямъ, о требованіи гр. Толстого, чтобы учитель училъ крестьянскихъ мальчиковъ, чему они хотятъ (иначе сказать тому, что ихъ интересуетъ), а не тому, что предписываютъ ему Дистервеги и Фребели. Гр. Толстой много распространяется по этому поводу въ своей статьѣ и приводитъ въ негодованіе г. Маркова. „Если все преподаваніе, говоритъ г. Марковъ, должно состоять, по теоріи графа Толстого, въ томъ, чтобы ученики указывали учителю, какъ и чему ихъ учить, то почему же гр. Толстой затрудняется логически распространить свою теорію и на другія области человѣческой дѣятельности? Почему бы и оперы не писать людямъ, незнакомымъ съ нотами, почему бы и Афродиту Милосскую не сдѣлать простому гончару?"

На это я могу сказать, что, повидимому, г. Марковъ не имѣетъ ни малѣйшаго понятія объ истинной раціональной педагогіи, за которую ратуетъ, если не знаетъ, что вся сущность ея въ томъ именно и заключается, чтобы умѣть примѣняться къ дѣтскимъ требованіямъ. Да, въ этомъ заключается вся ея сущность, г. Марковъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ въ этомъ же и вся ея слабая сторона, заключающаяся въ томъ, что потому-то педагогію и нельзя назвать наукою въ строгомъ смыслѣ, что она далеко не достигла той своей сущности. Все то, что является въ педагогіи достойнаго уваженія, выработано не ею, а общимъ теченіемъ прогресса. Пала схоластика, всталъ европейскій умъ на высоту свободнаго положительнаго знанія; въ педагогіи это движеніе выразилось въ примѣненіи къ дѣтямъ методовъ положительнаго знанія, вмѣсто прежнихъ схоластическихъ методовъ зубренія; развились гуманныя идеи въ

XVIII вѣкѣ, возставшія противъ тѣлеснаго наказанія, и, рядомъ съ трактатами Беккаріи о безчеловѣчности пытокъ по отношенію къ преступникамъ, педагогія заговорила о вредѣ сѣченія дѣтей; затѣмъ рядомъ съ идеей о невмѣняемости преступленій возникла въ педагогіи идея—о безполезности наказаній дѣтей вообще; заговорила медицина о гигіенѣ городовъ и селъ, заговорила и педагогія о гигіенѣ классовъ и дѣтскихъ. Такую сторону педагогіи — я убѣжденъ—уважаетъ всякій мало-мальски образованный человѣкъ, хотя каждый мало-мальски образованный человѣкъ отлично знаетъ, что во всѣхъ этихъ идеяхъ о гуманномъ обращеніи съ дѣтьми, о вредѣ наказаній, о дурномъ дѣйствіи испорченнаго воздуха на дѣтскій организмъ и пр., педагогія, какъ наука въ спеціальномъ смыслѣ этого слова, не повинна: можно не прочитать ни одного педагогическаго сочиненія и усвоить эти идеи при извѣстномъ уровнѣ общаго образованія. А затѣмъ начинается педагогія въ спеціальномъ смыслѣ этого слова, заключающаяся не въ чемъ иномъ, какъ именно въ выработкѣ правилъ примѣненія къ дѣтской натурѣ, и эта существенная сторона педагогіи находится въ самомъ младенческомъ состояніи, представляя изъ себя такія же неосуществимыя попытки приготовлять совершенныхъ людей, какими были въ средніе вѣка попытки дѣлать золото. Прочитавъ рядъ всевозможныхъ педагогическихъ трактатовъ и учебниковъ, вы встрѣтитесь съ массою такихъ разнорѣчивыхъ, отчасти слѣпо эмпирическихъ, отчасти метафизическихъ указаній и толкованій, что у васъ умъ зайдетъ за разумъ, а когда вы послѣ такого чтенія приступите къ самой педагогической практикѣ, вы сейчасъ же убѣдитесь, что все это чтеніе не привело ни къ чему, что вамъ самому, своимъ умомъ, приходится до всего добиваться, именно *примѣняться* къ дѣтямъ, и каждый разъ иначе: крестьянскаго мальчика учить иначе, чѣмъ дворянскаго, способнаго иначе, чѣмъ глупаго — и на всѣ подобныя примѣненія тщетно вы будете искать указаній въ фоліантахъ вашихъ авторитетовъ. И благо вамъ еще, если у васъ явится сознаніе безполезности ва-

шей педагогической эрудиціи и желаніе *примѣняться;* изъ васъ такимъ путемъ можетъ выработаться хорошій, живой педагогъ. Но горе вамъ, если вы, увлекшись однимъ какимъ нибудь авторитетомъ,—напримѣръ, хотя бы тѣмъ же Фребелемъ, — повѣрите ему на слово, усвоите тѣ пріемы, которые выработалъ онъ въ свою педагогическую практику въ иномъ вѣкѣ, иной странѣ, надъ мальчиками съ инымъ складомъ натуры, въ такомъ случаѣ вы рискуете превратиться изъ живого педагога въ мертвую дидактическую машину конструкціи Фребеля или Дистервега. Приведу одинъ разительный примѣръ изъ своей жизни, наглядно показывающій, чѣмъ можетъ явиться педагогъ, стоящій на самостоятельной почвѣ примѣненія къ дѣтямъ, и чѣмъ отличается онъ отъ педагога, дрессированнаго по нѣмецкимъ учебникамъ. Когда я учился въ гимназіи, у меня былъ одинъ учитель словесности, К. По общимъ основаніямъ педагогіи, онъ былъ вполнѣ человѣкъ передовой: обращался съ учениками вѣжливо, гуманно, никого не наказывалъ, ни на кого не кричалъ, не заставлялъ учить наизусть и пр. Но дидактикъ спеціалистъ, проглотившій Фребелей и Дистервеговъ, конечно, осудилъ бы его, какъ невѣжду: не употреблялъ онъ въ классѣ никакихъ катехизацій, никакихъ искусственныхъ систематическихъ переходовъ отъ частнаго къ общему, никакихъ заранѣе скомбинированныхъ вопросовъ, изъ полныхъ отвѣтовъ на которые должна была бы выходить связная устная рѣчь или сочиненіе; не дѣлилъ онъ стихотвореній на части и не заставлялъ вникать въ логическую послѣдовательность такого дѣленія; однимъ словомъ, не употреблялъ ни одного изъ тѣхъ фокусовъ — покусовъ, которые составляютъ щегольство новѣйшей педагогіи. Онъ безхитростно читалъ намъ произведенія русскихъ писателей и сопровождалъ ихъ своими бесѣдами о нихъ, отчасти эстетико-философскаго содержанія, отчасти затрогивая различные вопросы жизни. Это были не столько уроки по всѣмъ правиламъ педагогики, сколько изустные критическіе этюды. Но рѣчь его была всегда искренно вдохновенна, выходя изъ самой глубины души: каждое слово

его было—мало того что прочувствовано имъ самимъ, но пережито; и когда онъ читалъ свой урокъ, мы чувствовали, что мы совершенно перерождались. Но самое главное было то, что онъ умѣлъ примѣниться къ намъ. Онъ сразу понялъ, какіе передъ нимъ слушатели: что это все 15-лѣтніе городскіе шелопаи, мечтающіе объ офицерскомъ мундирѣ, большіе любители всего клубничнаго, смотрящіе на поэзію какъ на вымыселъ, больше всего цѣнящіе въ ней сказочное содержаніе и зачитывающіеся Дюма и Поль-де-Кокомъ. Исходя изъ подобныхъ соображеній о насъ, онъ и бесѣды свои повелъ прямо съ того, что заставилъ насъ сознать и почувствовать всю гнусность такого шелопайства. Глубокій слѣдъ въ жизни каждаго изъ его слушателей оставили его бесѣды не въ одномъ нравственномъ, но еще того болѣе въ умственномъ отношеніи. Ну а что, если бы онъ былъ выдрессированъ по правиламъ нѣмецкой педагогики и, вмѣсто тѣхъ жгучихъ бесѣдъ, которыя насъ переродили, давалъ бы уроки въ томъ родѣ, какъ это дѣлается нынѣ записными педагогами: —Г. А.! на сколько частей вы раздѣлите „Пророка„ Лермонтова? Перечислите эти части?—Г. Б., прошу васъ повторить, что сказалъ г. А.?—Г. В., что вы можете прибавить къ тому, что сказалъ г. М.? Ничего не можете? Поднимите же руки тѣ, кто желаетъ исправить ошибку г. С. и проч.

Понимаете вы теперь, г. Марковъ, въ чемъ заключается искусство умѣть примѣняться къ дѣтямъ, о которомъ ратуетъ гр. Толстой, и какая разница—быть живымъ педагогомъ или дидактическою машиною, въ родѣ тѣхъ, какія нынѣ фабрикуются въ учительскихъ семинаріяхъ? Понимаете вы изъ примѣра, приведеннаго мною, какъ, уважая всѣ основныя начала раціональной педагогіи, можно быть въ то же время педагогомъ совершенно въ народномъ духѣ и возросшимъ на народной почвѣ?

Заурядный читатель (А. Скабичевскій).

*
*   *

*) Когда идетъ рѣчь объ образованіи народа въ общемъ смыслѣ, никто и не считаетъ нужнымъ приводить какія-либо возраженія и доказательства: каждый соглашается, что народное образованіе намъ очень нужно, что невѣжество народа подрываетъ и соціальное и политическое наше значеніе и т. д., Но каждый изъ этихъ каждыхъ, въ сущности, едва-ли могъ-бы отвѣтить на вопросъ: *какъ и чему учить народъ?* Къ числу „не могущихъ“ слѣдуетъ отнести и нашихъ педагоговъ, имѣвшихъ случай высказаться по поводу нападокъ на нихъ графа Л. Толстого въ его извѣстной статьѣ о народномъ образованіи.

Графъ Толстой, указавъ на извращенность отношеній современной школы къ жизни, глубокій разладъ въ требованіяхъ той и другой, впервые съ небывалой силой протестовалъ противъ *своеобразной* школьной рутины, переносимой къ намъ изчужа, благодаря усиліямъ педагоговъ такъ называемой „новой школы“, и впервые съ особенной настойчивостью привлекъ вниманіе общества къ вопросу о томъ, *какъ и чему учить народъ*. Впечатлѣніе, произведенное имъ на все общество, и пораженіе, нанесенное фальшивымъ нормамъ существующей школы, обязывало педагоговъ „новой школы“ взять на себя защиту этихъ нормъ, и, опровергнувъ обвиненія гр. Толстого, въ случаѣ ихъ несправедливости, возстановить передъ обществомъ свой поколебленный авторитетъ. И вотъ въ цѣломъ рядѣ статей, помѣщенныхъ въ различныхъ педагогическихъ журналахъ, выступаетъ эта защита подъ ферулой науки, какъ сама она заявляетъ о себѣ. Журналъ „Народная Школа“ въ № 1 печатаетъ протестъ г. Мѣдникова и въ № 2 критику г-жи Бобровской; „Семья и Школа“ помѣщаетъ на 5 печатныхъ листахъ убористаго шрифта статью г. Д. Тихомирова „О народномъ образованіи“ (кромѣ небольшаго отвѣта Л. Толстому г. Бунакова въ одномъ изъ послѣднихъ №№ этого журнала за прошлый годъ); затѣмъ г. Евтушевскій выпускаетъ „Отвѣтъ“ свой отдѣльной брошюрой „по независя-

*) „Недѣля“ 1875 г., № 18. „Наша научно-педагогическая критика“.

щимъ отъ автора обстоятельствамъ" (?) и, наконецъ, даже въ недавно-воскресшемъ „Педагогическомъ Листкѣ" г.-кій пишетъ замѣтку подъ заглавіемъ „Нѣмецкая педагогія на русской почвѣ".

Посмотримъ-же, въ чемъ выразилась сущность педагогической защиты, насколько состоятельны тѣ научныя основы, подъ прикрытіемъ которыхъ наши педагоги выступили противъ Л. Толстого, и въ какой степени они могутъ служить опроверженіемъ его положеній.

Прежде всего во всѣхъ этихъ статьяхъ обращаетъ на себя вниманіе разногласіе въ опредѣленіи причинъ общественнаго сочувствія къ статьѣ гр. Толстого и въ указаніи тѣхъ побужденій, подъ вліяніемъ которыхъ написана каждая изъ нихъ. Здѣсь мы можемъ найти прямое доказательство того, насколько въ дѣйствительности прочно установлены и общепризнаны въ средѣ нашихъ педагоговъ воззрѣнія, которыми опредѣляются ихъ отношенія къ обществу и исходя изъ которыхъ каждый изъ нихъ, взявши подъ свою защиту „науку педагогіи", вправѣ считать себя представителемъ нашего „педагогическаго міра". Такъ г. Мѣдниковъ (№ 1 „Нар. Шк.") причисляя статью Л. Толстого къ рангу „непослѣдовательныхъ, лишенныхъ логическаго основанія, странныхъ, эксцентричныхъ, бьющихъ на искусственную оригинальность", причину вниманія къ ней въ литературной сферѣ видитъ лишь въ имени ея автора и популярности органа, въ которомъ она была помѣщена, хотя въ педагогическомъ мірѣ, по его словамъ, она произвела „раздирающее впечатлѣніе своею безцеремонностью и бойкостью и тѣмъ еще, что она даетъ пищу невѣжеству (чьему?) и поселяетъ недовѣріе (въ комъ?) къ наукѣ". На ряду съ этой обвинительной тирадой защитника „науки", въ № 2 того-же журнала выступаетъ болѣе мягкое и игривое объясненіе успѣха статьи Л. Толстого. По мнѣнію г-жи Бобровской, весь успѣхъ „этой странной и легкомысленной выходки противъ серьезныхъ плодотворныхъ трудовъ русскихъ педагоговъ обусловливается, съ одной стороны, склонностью нашего общества къ остроумію и насмѣшкамъ, а съ другой—

боязнью его „сдѣлатьтя сторонникомъ чего-либо смѣшного“: послѣднимъ обстоятельствомъ, по ея словамъ, объясняется и то явленіе, что „наши остроумные и невѣрующіе (во что?) люди, *наши скептики по ремеслу*, фельетонисты газетъ попались на *удочку* гр. Л. Толстого.“ Нежеланіе-же автора, чтобы наше общество, имѣющее самыя смутныя понятія о педагогіи, „къ которому принадлежатъ какъ люди, вліяющіе на дѣло народнаго образованія, такъ и родители, дорожащіе правильнымъ воспитаніемъ своихъ дѣтей“, осталось „ни при чемъ“, подобно фельетонистамъ, „оговорившимъ систему гр. Л. Толстого ниже всякой критики“, такое нежеланіе и побудило его явиться передъ публикой съ своей критикой. Г. Евтушевскій, вопреки мнѣніямъ обоихъ упомянутыхъ педагоговъ-литераторовъ, признавая статью *сильной* съ ея отрицательной стороны, старается защитить какъ себя, такъ и „науку педагогіи“ отъ несправедливыхъ нападокъ почтеннаго романиста. По мнѣнію же г. Тихомирова, кромѣ имени Толстого, таланта его, справедливости нѣкоторыхъ частностей, авторитета журнала, главная причина успѣха статьи заключается въ ея *своевременности*,“ когда новая школа сдѣлала большія завоеванія, когда она начала проявлять себя не только въ области отвлеченнаго, *но и на практикѣ*“ (стр. 173 и 138); наконецъ, взгляды Л. Толстого могли пріобрѣсти себѣ многихъ сторонниковъ уже потому, что, по словамъ критика, „они подкупаютъ и идеалиста, и оптимиста, и кваснаго патріота, и на нихъ могутъ сойтись самыя *разношерстныя* убѣжденія“; но въ томъ-то и бѣда, продолжаетъ онъ далѣе, что мало кто разсматриваетъ статью въ цѣломъ.“ Но, отказываясь выяснить основы и цѣли *новой* школы, авторъ своей статьей хочетъ показать только“ несостоятельность обвиненій, взводимыхъ на новую школу, и *найти средство къ ихъ уничтоженію въ нихъ же самихъ* (68). Въ противоположность всѣмъ вышеизложеннымъ мнѣніямъ, г.—кій признаетъ статью гр. Л. Толстого самымъ крупнымъ явленіемъ въ педагогической литературѣ за послѣднюю четверть прошлаго года, и ея успѣхъ въ обществѣ приписываетъ тому, что она попала въ больное

мѣсто наше. Послѣднее, по его мнѣнію, заключается въ томъ направленіи, какому слѣдуетъ наша „нѣмецко-русская педагогика.“ Вотъ какъ онъ характеризуетъ его: „схоластика, подавляющая все живое, и самодовольное доктринерство на нѣмецкій ладъ, да еще съ русской хлестаковщиной въ придачу,“ даже люди, заключаетъ авторъ, не стоящіе близко къ школьному дѣлу, чутьемъ почуяли, что здѣсь что-то нездорово (стр. 44).

Таковы различные приговоры, которые произнесли защитники такъ-называемой „науки педагогіи“ надъ статьей гр. Л. Толстого.

Сопоставляя ихъ между собой, мы замѣчаемъ въ нихъ одну общую черту, которая въ то же время можетъ служить и объясненіемъ ихъ разнокалиберности. Мы видимъ здѣсь, что ни одинъ изъ педагоговъ-защитниковъ „науки“ не старается отыскать точку опоры для своихъ сужденій въ принципахъ этой „науки“, а напротивъ, каждый руководствуется единственно своими личными взглядами и впечатлѣніями, произведенными на него статьей. Подобное отношеніе къ своей критикѣ, затрогивающей одинаково интересы какъ общества, такъ и самихъ представителей „науки“, единственно, должно было привести гг. педагоговъ-литераторовъ къ тому, что въ развитіи своихъ *научныхъ* воззрѣній одни изъ нихъ только слегка касаются содержанія „науки“ и способовъ его примѣненія къ дѣлу, а другіе, повидимому, даже считаютъ неумѣстнымъ распространяться объ этомъ предметѣ передъ непосвященными. Одни, напр., какъ г-жа Бобровская, полагаютъ содержаніе педагогики „въ томъ, что она, какъ и другія искусства, для осуществленія ея (своихъ) воспитательныхъ и образовательныхъ цѣлей, требуетъ выполненія извѣстныхъ условій, касающихся какъ личности учителя, такъ и обстановки, при которой онъ будетъ учить.“ Эти *извѣстныя* условія, по мнѣнію автора, заключаются въ указаніяхъ, „каковы дожны быть скамьи и столы, какъ они должны быть расположены относительно свѣта, какъ должны сидѣть дѣти на этихъ скамьяхъ.“ Вотъ и все, что „знаетъ педагогика,“ по мнѣнію г-жи

Бобровской. Но другой защитникъ „науки“, г. Мѣдниковъ, ограничивается только замѣчаніемъ, что „педагогика, какъ наука, потому и несовершенна, что она основана на физіологіи и психологіи, область которыхъ далеко еще не изслѣдована“ (стр. 12, № 1 „Нар. Шк.“). Въ чемъ-же состоитъ содержаніе этой „науки“, мы все-таки остаемся въ невѣдѣніи, такъ какъ нельзя-же считать ея содержаніемъ требованія гигіены, перенесенныя г-жей Бобровской на педагогику. Точно также и г. Д. Тихомировъ, приводя цитаты изъ „Антропологіи“ Ушинскаго и „Логики“ Милля съ намѣреніемъ „указать ими на то, чего иные не замѣчаютъ“ (въ статьѣ Толстого?), вмѣсто какихъ-либо разъясненій на этотъ счетъ, утверждаетъ, что право на рѣшеніе педагогическихъ вопросовъ „принадлежитъ только тѣмъ, кто имѣетъ необходимыя къ тому свѣдѣнія,“ такъ что можно, пожалуй, подумать, что авторъ отрицаетъ въ самомъ себѣ такого рода свѣдѣнія, хотя тонъ всей статьи убѣждаетъ въ противномъ. Наконецъ, если перевести на обыкновенный языкъ доказательства, приводимыя г. Евтушевскимъ въ защиту „такъ называемой науки педагогіи,“ то отъ нихъ опять-таки ровно ничего не остается, кромѣ мнимо-научныхъ доводовъ, цитатъ, именъ и именъ, взятыхъ на прокатъ изъ первой попавшейся книжки; такъ, онъ говоритъ о Руссо и Песталоцци, о Бэконѣ и Амосѣ Каменскомъ, о множествѣ разныхъ трудолюбивыхъ Шварцовъ; и чуть-ли не самой важной мыслью нужно признать то положеніе, что „такъ-называемая наука педагогіи“ требуетъ основательнаго знанія физіологіи, психологіи, антропологіи.

Вникнувъ во всѣ эти положенія, развитыя почтенными педагогами въ цѣломъ рядѣ статей, читатель, безъ сомнѣнія, увидитъ, какая пустота заключается въ этомъ *научномъ* званіи дѣла, если оно все только этимъ однимъ и должно ограничиваться. Онъ принужденъ будетъ убѣдиться также и въ томъ, что въ „такъ-называемой наукѣ педагогіи“ можно говорить безконечно—и ничего не сказать, можно отрицать и защищать, не зная что и не зная за что, можно, наконецъ, проповѣдывать азбучныя истины, выдавая ихъ за

човыя- и всѣ должны только умиляться и благоговѣть. Отсюда понятно, какова должна быть аргументація, къ которой прибѣгли защитники столь шаткой въ ихъ рукахъ „науки", для устраненія обвиненій гр. Толстого. Нашу нѣмецко-русскую педагогику, справедливо замѣчает г.-кій, можно было-бы назвать педагогической схоластикой: *она вся коренится на авторитетности нѣмцевъ.* Отъ нихъ заимствуемъ мы догматы, которые позволяется только *разными хитросплетенными доводами*, придуманными кое-какъ при помощи-же нѣмцевъ, подтверждать да въ деталяхъ развивать: *послѣдній нашъ аргументъ—ссылка на авторитетъ*: (sic magister dicit)". Подтвержденіе того-же самаго мы видимъ и у разбираемыхъ педагоговъ писателей. Такъ г. Мѣдниковъ (стр. 11.) ставитъ въ упрекъ г. Толстому что „*во всей своей статьѣ онъ ни разу не приводитъ ни одного отрывка сколько-нибудь извѣстнаго писателя въ подтвержденіе своихъ парадоксальныхъ мнѣній*" (по всей вѣроятности, для почтеннаго педагога и глупость, лишь-бы она прикрыта была *научнымъ* авторитетомъ, имѣетъ свое законное право на существованіе). Или на стр. 14-й „для него не существуетъ никакихъ геніальныхъ именъ", и здѣсь-же выбрасываетъ цѣлый рядъ именъ: Бэкона, Монтаня, Локка Амоса Каменскаго, Тэна, Милля. Спенсера и Ушинскаго но выбрасываетъ ихъ, повидимому, съ единственной цѣлью показать, что и ему не безызвѣстны эти имена, не говоря ими ровно ничего въ пользу своихъ доводовъ. Тотъ-же способъ доказательствъ, какъ мы уже выше видѣли, употребляетъ и г. Евтушевскій. Изъ того-же пункта авторитетности *именъ* исходитъ и г. Тихомировъ въ своихъ разсужденіяхъ, присоединяя, впрочемъ, къ нимъ и своихъ доморощенныхъ педагоговъ, о которыхъ, напр., г. Мѣдниковъ скромно умалчиваетъ. Одна лишь г-жа Бобровская показала передъ нами самобытность своихъ сужденій. Она, подобно тому, какъ въ глазахъ г. Мѣдникова, гр. Л. Толстой съ своимъ „парадоксомъ", не желаетъ цѣпляться за научный авторитетъ, чтобы не нарушить оригинальности и смѣлости своихъ мыслей.

Такимъ образомъ, ознакомившись изъ приведенныхъ нами цитатъ съ общимъ характеромъ аргументаціи гг. педагоговъ-защитниковъ „науки", мы видимъ всю несостоятельность этой „науки" въ рукахъ гг. Евтушевскихъ и компаніи, которымъ, Богъ вѣсть почему, вздумалось считать себя образованными педагогами, жрецами „такъ-называемой науки педагогіи". Для насъ, конечно, не важно, будетъ-ли она нѣмецкая или еще какая-либо другая—лишь-бы она приводила къ цѣли, давала ясные результаты; но если эта „наука„ въ рукахъ завѣдывающихъ ею людей ни къ чему не служитъ и не способна защищать себя ни единымъ фактомъ, то едва-ли есть хоть какое-либо основаніе порицать графа Л. Толстого за его скептическое къ ней отношеніе.

Окончательно убѣдившись изъ собственныхъ словъ гг. педагоговъ въ ихъ безцѣльномъ шатаньѣ и совершенной безпочвенности для построенія своей „науки", можно было-бы, пожалуй, и не останавливаться на всѣхъ тѣхъ условіяхъ, съ какими, по словамъ гр. Л. Толстого, наши педагоги стараются примѣнить къ школьной практикѣ свои научныя иллюзіи и фантастическія бредни въ формѣ различныхъ воспитательныхъ теорій. По указанія Л. Толстого на пустую и подчасъ безсмысленную мелочность, господствующую всецѣло въ нашей школѣ, гдѣ всякій мертворожденный хламъ и соръ имѣетъ огромное деморализующее и отупляющее вліяніе на учащихся, указанія эти слишкомъ справедливы и важны, чтобы пройти ихъ молчаніемъ. И тѣмъ болѣе, по нашему мнѣнію, необходимо провѣрить ихъ на самой *критикѣ*, что педагоги-писатели, касаясь вопроса „какъ и чему учить народъ"—такъ привыкли прикрываться именемъ нѣмецкой педагогіи, какъ будто она для насъ составляетъ высочайшій идеалъ, къ которому мы всѣми силами должны стремиться. Такъ, по мнѣнію г-жи Бобровской, отъ Л. Толстого нельзя ждать „*разумнаго* взгляда на одну изъ существенныхъ частей науки о воспитаніи—*преподованіе* уже потому, что онъ не признаетъ за *нѣмецкой душой* (курсивъ подлинника) тѣхъ-же силъ и способностей, какими

владѣетъ и *русская душа*“ (№ 2, стр. II.) Г. Тихомировъ даже не считаетъ нужнымъ приводить какіе-либо доводы въ опроверженіе обвиненія г. Толстого въ склонности нашихъ педагоговъ къ заимствованію отъ нѣмцевъ, ограничиваясь указаніемъ на существованіе нѣмецкихъ „штукъ“ и въ „Азбукѣ“ самого Толстого (см. „См. и Шк.“, стр. 104—105.), какъ будто это сколько-нибудь можетъ ослабить силу обвиненія. Изъ статьи г. Мѣдникова уже совсѣмъ нельзя резюмировать что-либо положительное на этотъ счетъ: до такой степени тамъ авторитетъ нѣмцевъ признается обязательнымъ и неоспоримымъ. О г. Евтушевскомъ и говорить нечего. Мы уже выше замѣтили, что его всѣ доводы сходятся къ цитатамъ, не имѣющимъ никакого смысла, кромѣ развѣ запугиванія простодушнаго читателя, не знакомаго съ „такъ называемой наукой педагогіи“.

Но такое отсутствіе самостоятельнаго творчества въ средѣ нашихъ педагоговъ было-бы еще терпимо, если-бы заимствованія ихъ хотя сколько-нибудь могли подвинуть къ рѣшенію поднятый и окончательно не рѣшенный гр. Л. Толстымъ вопросъ: „какъ и чему учить народъ.“ Между тѣмъ, что мы видимъ на самомъ дѣлѣ? Какія требованія выставила *научная* критика взамѣнъ „неосновательныхъ положеній“ и „парадоксальныхъ сужденій“ гр. Л. Толстого?

Оставляя въ сторонѣ препирательства *критики* о преимуществахъ звукового метода передъ буквослагательнымъ, мы обратимъ вниманіе, главнымъ образомъ, на ту часть поставленнаго вопроса, которая относится собственно къ критикуемымъ гр. Толстымъ техническимъ пріемамъ обученія *новой* школы. Тѣмъ болѣе необходимо остановиться на этомъ, что здѣсь заключается какъ главная сила статьи Л. Толстого, такъ и главнѣйшій спорный пункъ для нашихъ защитниковъ „науки“. Объ этой сторонѣ вопроса больше всѣхъ трактуетъ г. Тихомировъ. Но къ чему сводятся всѣ его разглагольствованія? Прежде всего, какъ извѣстно уже читателю, отнимая право рѣшать вопросъ: „чему и какъ учить“ у всякаго непосвященнаго въ педагогію, а тѣмъ болѣе у невѣжественнаго крестьянина, послѣ долгихъ *пер-*

сниткахъ, послѣ длинныхъ цитатъ изъ Ушинскаго о преподаваніи языка и изъ статьи одного изъ извѣстнѣйшихъ своею плодовитостью педагога С. И. Миропольскаго, о требованіяхъ отъ составителя хрестоматіи, послѣ всего этого ненужнаго вздора г. Тихомировъ наконецъ-таки сознается, что „всѣ указанныя *существенныя положенія* на практикѣ исполнить далеко дѣло не легкое", при чемъ и не старается доказать это, а заканчиваетъ простымъ замѣчаніемъ о критикѣ Толстого, что въ самомъ дѣлѣ „*неразумно на основаніи ошибокъ въ практическомъ примѣненіи теоретическихъ положеній доходить до мысли о несостоятельности новой школы, ея основъ и направленія*". Столь же безнадежна въ рѣшеніи вопросовъ обученія и критика остальныхъ разбираемыхъ здѣсь авторовъ-педагоговъ: читатель напрасно будетъ искать въ ней разъясненій „*существенныхъ положеній*" новой школы, не только ихъ практическаго примѣненія къ дѣлу, онъ найдетъ тамъ загадочныя тирады, въ родѣ слѣдующей: „новая школа знаетъ, что, задавшись одной мыслью — выучить ребенка тому или другому, *она не только повредитъ и его здоровью, и умственнымъ способностямъ, и нравственному міру*" (значитъ, ничему не нужно учить?),—но в цѣли своей достигнетъ лишь *на половину* (т.-е. повредивши здоровью и т. д.) (стр. 21, № 2. „Нар. Шк.").

Наконецъ, что касается нагляднаго обученія, критика котораго особенно оскорбила педагоговъ, то и здѣсь также обвиненіе г. Толстого въ безсодержательности, „безсмысліи" и „безобразіи" пріемовъ новой школы остается въ полной силѣ. Такъ, г. Тихомировъ на стр. 122, желая опровергнуть такой приговоръ г. Толстого ссылками на „Родной языкъ" г. Бунакова, какъ разъ подтверждаетъ его слова, что „въ дальнѣйшемъ обученіи онъ не нашелъ ровно ничего, указывающаго на то, *какъ* передавать новыя свѣдѣнія", цитируя слѣдующее замѣчаніе г. Бунакова на стр. 20 его руководства: „за первой ступенью (нагляднаго обученія) слѣдуетъ *вторая* (?) и *третья* (?), на которыхъ учащій, опираясь на предшествующее, расширяетъ умственный кругозоръ учащихся, сферу ихъ представленій и понятій". То же толче-

ніе на одномъ мѣстѣ, на которое указалъ Толстой въ такъ называемомъ „наглядномъ обученіи" новой школы россійскихъ педагоговъ, обнаруживается и въ другихъ пріемахъ ея, гдѣ продѣлываются нѣмецкія штуки, а выходитъ все скверно. Особенно блестящаго результата достигъ у насъ методъ наводящихъ вопросовъ, знаменитая „катехизація" предмета. Когда этотъ фокусъ продѣлывается мастеромъ своего дѣла, какимъ нибудь искусившемся въ этомъ учителемъ, передъ вами обнаруживается замѣчательное и необъяснимое психическое явленіе: ученики все знаютъ, ничего ровно не зная. Пока они перефразируютъ ваши вопросы въ отвѣтной формѣ, вы пріятно изумлены степенью развитія и знаній учениковъ, но поговорите съ ними за-просто о тѣхъ-же научныхъ предметахъ, и передъ вами выступитъ полное, круглое невѣжество и тупость. Это скажетъ вамъ всякій, кому удавалось побывать въ нѣсколькихъ школахъ. гдѣ практикуется ихъ катехизація. Преподаваніе нѣмецкаго пошиба встрѣчается въ нихъ на каждомъ шагу: попавъ въ иную *русскую* школу, такъ вотъ и думаешь, что въ ней учитъ нѣмецъ, и книжки всѣ написаны нѣмцами, только дѣти русскія. Наивное подражаніе нѣмцамъ, проникающее почти всю нашу педагогическую литературу и доходящее нерѣдко до смѣшного и безсмысленнаго подражанія, свойственнаго лишь людямъ глубоко-невѣжественнымъ, какъ мы уже видѣли, замѣтно и въ защитникахъ „такъ называемой науки педагогіи".

Такимъ образомъ *научная* критика гг. педагоговъ, вопреки своимъ ожиданіямъ, не только не опровергла обвиненій гр. Л. Толстого, но, напротивъ, сама подтвердила главныя положенія, на которыя онъ указалъ, какъ на результатъ ихъ безцѣльнаго блужданія въ дѣлѣ народнаго образованія: 1) склонность наша къ заимствованію отъ нѣмцевъ; 2) критика стараго безъ постановки новыхъ основъ; 3) невольно подкупающая легкость ученія тому, что знаютъ ученики, и 4) незнаніе народа вотъ тѣ главныя причины, по мнѣнію гр. Л. Толстого, вслѣдствіе которыхъ мы впали въ странное заблужденіе въ постановкѣ школьнаго дѣла. Но

кромѣ безсилія защитниковъ такъ-называемой науки педагогіи ниспровергнуть подобныя „эксцентричныя" и „парадоксальныя" сужденія, при чтеніи всѣхъ приведенныхъ выше статей, вы убѣждаетесь, что авторы ихъ, крайне нетерпимые ко всякаго рода критикѣ своихъ воспитательныхъ соображеній, основанныхъ, главнымъ образомъ, на діалектическихъ тонкостяхъ и не имѣющихъ ничего общаго съ ихъ *научными* притязаніями, вмѣсто яснаго, доказательнаго и *искренняго* разрѣшенія поднятыхъ Толстымъ вопросовъ, ограничиваются или глумленіемъ надъ ними, какъ г. Тихомировъ, или ссылками на авторитеты и „существенныя положенія" новой школы, какъ г. Евтушевскій, или, наконецъ, патетическими соболѣзнованіями о нелогичности и легкомысліи „нашего талантливаго романиста, какъ г-жа Бобровская.

При повальномъ господствѣ такой неискренности гг. педагоговъ нѣмецкой формаціи, довѣріе къ „такъ—называемой науки педагогіи" несомнѣнно должно упасть, и нельзя не пожелать, чтобы оно въ массѣ публики окончательно утратило свою силу и вліяніе, какъ и всякая другая пустота, прикрытая именемъ науки.

Изъ „Недѣли" 1875 г.

Новая азбука гр. Л. Н. Толстого.

*) Читатели „Грамотея" помнятъ, по всей вѣроятности, какъ годъ тому назадъ гр. Л. Н. Толстой снова выступилъ на педагогическое поприще въ Московскомъ Комитетѣ Грамотности,—помнятъ и его диспутъ съ нагляддиками. Я сказалъ *съ нагляд никами*, а не *звуковиками*, потому что главная-то задача спора была—показать несостоятельность не *звукового метода* (который и по настоящее время остается цѣлъ и невредимъ), а педагогическихъ пріемовъ, нагляд-

*) „Грамотей" 1875 г., № 9. „Новая азбука графа Л. Н. Толстого". Статья Русскаго.

наго обученія, и проч., что имѣетъ претензію развиват ребенка! Эту несостоятельность наглядниковъ гр. Толсто въ прошломъ же году разъяснилъ въ большой своей стать „О народномъ образованіи“, помѣщенной въ „Отечествен ныхъ Запискахъ“. Правда, она была принята сочувственн далеко не всѣми, особенно педагогами-наглядниками; даж въ педагогической литературѣ, какъ, напр., въ журнал „Семья и Школа“, раздались вопли гг. Евтушевскаго, Бу накова, Тихомирова и др. противъ гр. Толстого, какъ бы омрачающаго свѣтъ новѣйшей педагогіи и попирающаг основы новаго ученія; но общественное мнѣніе все-так было безпристрастнѣе этихъ возгласовъ; въ этихъ безсиль ныхъ крикахъ оно увидѣло только слабости и промахи но вѣйшихъ педагоговъ, изъ которыхъ многіе дѣлали нововве денія, основанныя не на долголѣтнемъ опытѣ и не про думанныя хорошенько, а цѣликомъ пересаженныя къ нам отъ нѣмцевъ. Наконецъ, появленіе въ свѣтъ новой азбуки гр. Толстого ясно показало, что онъ не противъ педагогіи не на сторонѣ помрачителей, а тоже хочетъ и свою лепт вложить въ сокровищницу педагогіи.

Нельзя не посѣтовать на гр. Толстого за нѣкоторую ег педагогическую небрежность: заботясь объ учащихся, ему слѣдовало бы подумать и объ *учащихъ*, не тѣхъ, конечно опытныхъ, для которыхъ избитыя наставленія ненужны, но объ молодыхъ, только что начинающихъ учителяхъ и учи тельницахъ, которымъ всякій здравый педагогическій со вѣтъ и наставленіе, хотя-бы они были и очень подробны весьма пригодились бы. А онъ это краткое руководство помѣ стилъ въ самомъ сжатомъ видѣ въ предисловіи, а само предисловіе-то—на [3] обертки. Поэтому и останется мно гое неяснымъ, непонятнымъ. Рекомендуя свою азбуку оди наково пригодною для всѣхъ способовъ, въ томъ числѣ и самаго распространеннаго—звукового, гр. Толстой долженъ бы былъ объяснить, какъ и чѣмъ учащіе по звуковому способу могутъ воспользоваться его методомъ; такъ. напр. при совмѣстномъ обученіи чтенію и письму эта послѣдова тельность изложенія азбуки гр. Толстого можетъ оказаться

...пригодною, потому что для письма ими берется буква ... которая и разнообразится помощію дѣленія, приставле... палочекъ и завитковъ вверхъ, внизъ, направо, налѣво ... пр. При прохожденіи звуковъ опять можетъ встрѣтиться разнорѣчіе: одни сначала подбираютъ слова изъ однихъ гласныхъ, какъ, напр.: *о! а! ау! уа!* изъ согласныхъ же берутъ *х*, какъ болѣе легкій по произношенію, и образуютъ новый рядъ словъ: *ха, ха, ха! охъ! ухъ! уха, ухо*; другіе предпочитаютъ *ч* и *ж* и т. д.: поэтому и могутъ оставить безъ вниманія „Новую азбуку“, какъ не удовлетворяющую ихъ пріемамъ. А скажи графъ Толстой подробно, какъ составлялъ онъ свою азбуку, и укажи, чѣмъ и какъ учащіе по другому методу могутъ ею воспользоваться, и азбука бы его получила большой педагогическій вѣсъ и значеніе. А между-то прочимъ послѣдовательность хода обученія грамотѣ и особенно подборъ матеріала для чтенія въ „Новой Азбукѣ“. гр. Толстого достойны полнаго вниманія.

Отъ *старинныхъ* азбукъ „Новая Азбука“ отличается почти полнѣйшимъ *) отсутствіемъ складовъ; мѣсто ихъ замѣняютъ искусно подобранныя слова, на то правило сочетанія звуковъ, которое проходится, а слѣдовательно твердить и долбить сначала разные склады не требуется, ученье основывается на живомъ и толковомъ произношеніи словъ, ... этимъ частымъ упражненіемъ усвоивается данное сочетание звуковъ и запоминается ребенкомъ, да притомъ при каждомъ новомъ урокѣ повторяется все пройденное на обилии матеріала для чтенія.

Отъ *новѣйшихъ* азбукъ (по звуковому способу) „Новая Азбука“ отличается большей своею *систематичностью*, ... драгоцѣнною въ дѣлѣ обученія: учитель не вертится на только-что пройденныхъ звукахъ, не силится подбирать примѣра на эти одни звуки (напр., *е* и *ж*), не забѣгая впередъ, не употребитъ сначала такія трудныя для произношенія слова, какъ, напр.: *жужжи, ссора, сжуй*, которыя

*) Я сказалъ почти, потому что склады встрѣчаются на 4-й и 7-й странѣ, но, по моему мнѣнію, вовсе не кстати; дѣло преблагополучно и безъ нихъ ... обойтись.

и взрослый-то человѣкъ никогда не произноситъ ясно и полно. По „Новой Азбукѣ“ учитель, избѣгая трудности произношенія и не забѣгая впередъ, имѣетъ между прочимъ обширное поле для упражненій съ дѣтьми; прежде, чѣмъ встрѣтится новое сочетаніе звуковъ, онъ прочтетъ съ дѣтьми на объясненное правило нѣсколько словъ понятныхъ ребенку, нѣсколько понятныхъ предложеній и заключитъ понятною для ребенка статейкой; отъ частаго повторенія и слѣженія по книгѣ за чтеніемъ другихъ, у ребенка съ перваго же урока разовьется навыкъ, пріобрѣтется интересъ къ чтенію и любовь къ занятію. А систематичность обученія, заключающаяся въ постепенномъ осложненіи и въ прибавленіи новыхъ трудностей, еще болѣе привлечетъ къ себѣ вниманіе ребенка, разовьетъ въ немъ желаніе преодолѣть трудности, чтобы поскорѣе выучиться читать, ибо въ чтеніи не наборъ словъ одинъ, а мысли, даже интересныя статейки. При такомъ занятіи нѣтъ ничего отрывочнаго, скучнаго, утомляющаго дѣтское вниманіе. Эта отрывочность и скука въ новѣйшихъ азбукахъ (по звуковому методу) происходитъ отъ того, что согласные звуки изучаются не вдругъ, а понемногу, по выбору педагога: учитель стѣсняетъ, изъ-за мнимой часто легкости и трудности произношенія звуковъ, себя выборомъ примѣровъ, а учениковъ—безынтересностію читаемаго, постояннымъ держаніемъ на помочахъ и вмѣстѣ съ тѣмъ непосильными трудностями.

Кромѣ *педагогической* стороны, „*Новая Азбука*“ отличается отъ тѣхъ и другихъ своимъ *литературнымъ* достоинствомъ. Я уже упоминалъ объ удачномъ подборѣ примѣровъ на объясненное правило, но не касался литературной ихъ стороны: примѣры просты, легки для дѣтскаго пониманія, занятны, многіе отличаются юморомъ (смѣхъ сквозь слезы) и игривостью ума. Многіе разсказы суть не что иное, какъ передѣлка басенъ и народныхъ сказокъ; но особенною художественностью отличаются разсказы (были), какъ, напр.: *Птичка*, *Корова*, *Филипокъ*. Я ихъ не привожу въ полной увѣренности, что читатель пріобрѣтетъ эту прекрасную недорогую книжку, стоющую всего 14 копѣекъ.

Но, говоря о достоинствахъ литературной стороны „*Новой Азбуки*", не могу умолчать и объ недостаткахъ и промахахъ. Гр. Толстой иногда щеголяетъ народнымъ языкомъ до темноты, такъ что трудно понять: напр., стр. 56, 76.

„Хозяинъ хотѣлъ вывести въ своемъ огородѣ репьи, и каждый день ходилъ ихъ дергать и бросать, но когда онъ дергалъ репьи, *то онъ ихъ собиралъ на свое платье*. Потомъ, когда бросалъ ихъ на землю, на томъ мѣстѣ, гдѣ лежали старые репьи, выростали новые".

Птичка (Быль).

Былъ Сережа имянинникъ, и много ему разныхъ подарили подарковъ, *и волчки, и кони, и картинки*. Но дороже всѣхъ подарковъ подарилъ дядя Сережѣ сѣтку, чтобы птицъ ловить. Сѣтка сдѣлана такъ, что на рамкѣ придѣлана дощечка и сѣтка откинута. *Насыпать сѣмя на дощечку и выставить на дворъ*. Прилетитъ птичка. сядетъ на дощечку. Дощечка подвернется, и сѣтка сама захлопнется.

Далѣе употребляетъ весьма часто родительный падежъ, вмѣсто дательнаго (стр. 5): Я чиню шубу Кати; (стр. 7): Я дала Васи эту иглу, а Маши дала ту иглу; баба дала Пети меду; (8 стр.): Я дала рѣпы Вани и Пети: (10 стр.): Она шила шубы Тани и Маши: на 9 стр. употребленъ малорусскій оборотъ—иду до дома.

По естественной исторіи тоже неудачны примѣры, напр., на стр. 32, что это за понятіе о шелковичномъ червѣ; а на стр. 50 поетъ стрекоза, а не кузнечикъ.

Есть червь, онъ желтъ, онъ ѣстъ листъ. Изъ червя того шелкъ.

Дѣвочка поймала стрекозу и хотѣла рвать ей ноги. Отецъ сказалъ: эти самыя стрекозы поютъ по зарямъ. Дѣвочка вспомнила ихъ пѣсни и пустила.

Наконецъ, такъ какъ гр. Толстой, пишучи свою азбуку, имѣлъ въ виду и крестьянскихъ дѣтей, то не слѣдовало-бы ставлять такіе сантиментальные и не идущіе къ деревенскому быту примѣры (62, 21 стр.):

Въ субботу ввечеру у Кати и Вари была ванна. Вышл у нихъ ссора, кому прежде влѣзть. Пришла мать и ска зала: сядьте вмѣстѣ.

У Маши была тетка. Маша пришла и сѣла на лавку Тетя далъ Машѣ два куска дыни. Маша снесла дыни бра ту Пети.

Какая это у крестьянскихъ дѣтей ванна? И гдѣ это на родъ кушаетъ дыни,—развѣ въ Астраханской губерніи?

Еще важный недостатокъ въ томъ, что во всей книжк нѣтъ ни одного стишка! Это у пѣвучаго-то славянскаг народа! А между прочимъ стихи надобны и въ педагоги ческомъ отношеніи,—дѣти любятъ ихъ учить наизусть слѣдовательно, работа разнообразится; кромѣ того, ученіем стиховъ наизусть съ чувствомъ, съ толкомъ, съ разстанов кой, подъ руководствомъ учителя, вырабатываются ясност и отчетливость произношенія и выговора.

Наконецъ, большой недостатокъ въ народныхъ *поговор кахъ, пословицахъ, примѣтахъ, загадкахъ*, столь любимых дѣтьми. Такимъ матеріаломъ нельзя пренебрегать, не на нося ущерба самой книжкѣ, а потому и „Родное Слово" К. Д. Ушинскаго попрежнему остается лучшею книжкою для дѣтскаго и народнаго чтенія.

Изъ „Грамотея" 1875 г. Статья Русскаго.

*
* *

*) Вотъ что составитель азбуки говоритъ о своемъ трудѣ въ предисловіи: „Задача азбуки состоитъ въ томъ, чтобы за наименьшую цѣну дать учащимся наибольшее количе ство понятнаго матеріала, расположеннаго въ такой пра вильной постепенности, отъ простого и легкаго къ слож ному, чтобы постепенность эта служила главнымъ сред ствомъ обученія чтенію и письму по какому бы то ни было способу. Съ этою цѣлью сначала подобраны слова всѣ понятныя, всѣ произносящіяся такъ, какъ пишутся, и всѣ расположенныя по удареніямъ для того, чтобы ученик

*) „Московскія Епархіальныя Вѣдомости" 1875 г., № 34. Библіографія. „Новая азбука Л. Н. Толстого".

знавалъ значеніе каждаго прочитаннаго слова и могъ бы писать ихъ подъ диктовку; потомъ составлены соединенія изъ самыхъ простыхъ словъ, потомъ болѣе сложныя слова и болѣе сложныя соединенія изъ нихъ, переходящія въ басни, сказки и разсказы. Разсказы, басни и сказки составлены такъ, чтобы ученикъ могъ безъ наводящихъ вопросовъ разсказать прочитанное: и потому статьи эти могли бы быть употребляемы для упражненія учениковъ въ самостоятельномъ чтеніи и для диктовки.

Такъ какъ главная трудность въ сознательномъ чтеніи состоитъ въ длинѣ самыхъ словъ, то вся первая часть азбуки составлена изъ словъ, не выходящихъ изъ двухъ слоговъ и шести буквъ. Во второй части употребляются слова, не выходящія изъ трехъ слоговъ, принимая ъ и ь за слогъ; и только въ послѣдней - третьей части поставлены слова четырехъ и пяти-сложныя.

Съ цѣлью наибольшей доступности, приложено большое стараніе для того, чтобы на наименьшемъ количествѣ бумаги четкимъ шрифтомъ было помѣщено наибольшее количество понятнаго и хорошаго матеріала для дѣтскаго чтенія: и потому исключено все несущественно необходимое: прописи, которыя можно имѣть теперь за 3 коп., картинки, составляющія роскошь, а не потребность азбуки, часто развлекающія вниманіе ученика, и всякія умственныя упражненія и наставленія учителю.

Что касается до способа обученія, то составитель старался сдѣлать эту азбуку одинаково удобною для всѣхъ способовъ. Учащіе по звуковому способу, посредствомъ прикладыванія согласныхъ къ гласнымъ, найдутъ во главѣ отдѣловъ подобранныя для этой цѣли односложныя слова: учащіе по звуковому способу прямо съ чтенія, называя согласныя звуки съ присоединеніемъ ъ, найдутъ въ 1-мъ, 3-мъ и 5-мъ столбцахъ 1-й стр. двухсложныя четырехзвучныя слова, въ которыхъ понемногу вводятся новые звуки. Для тѣхъ и другихъ подобранъ длинный рядъ словъ того отдѣла, составленный изъ самыхъ легкихъ, короткихъ и однообразныхъ словъ, по которымъ ученикъ твердо

узнаетъ всѣ звуки, за исключеніемъ полугласныхъ ъ, ь и й. Для воспоминанія забытыхъ звуковъ подобраны слова, начинающіяся со всѣхъ звуковъ и 14 словъ, заключающія всѣ буквы азбуки. Для учащихъ по слуховому способу подобраны слова, начинающіяся съ буквъ. какъ онѣ произносятся. Учащіе по старинному, найдутъ во главѣ отдѣловъ односложныя, сначала двухбуквенныя, потомъ трехъ—и четырехбуквенныя слова, которыя, вмѣстѣ съ первыми слогами словъ, могутъ быть употребляемы какъ склады. Учащіе по слуховому способу могутъ употреблять эти же односложныя слова для упражненія въ складываніи и раскладываніи на слухъ. Тѣ, которые захотятъ учить, какъ многія матери учатъ своихъ дѣтей и какъ учатся самоучки у насъ, по такъ-называемому въ Англіи и Америкѣ способу словъ (word method), состоящему въ томъ, чтобы по виду узнавать цѣлыя слова, и потомъ уже разлагать ихъ на составныя части—буквы, тѣ найдутъ для этой цѣли рядъ легкихъ и короткихъ словъ. Вообще же эта азбука составлена такъ, что по ней ученье можетъ и должно начинаться прямо съ чтенія и отличается отъ всѣхъ другихъ тѣмъ, что въ ней, кромѣ упражненій для изученія звуковъ, кромѣ обильнаго матеріала для чтенія (въ чемъ чувствуется главный недостатокъ существующихъ руководствъ), находится длинный рядъ постепенныхъ упражненій въ трудностяхъ чтенія по величинѣ словъ и особенностямъ выговора.

Пусть учитель, по какому бы то ни было способу, пройдетъ эту азбуку съ начала, употребляя для складыванія словъ и запоминанья буквъ какой бы то ни было пріемъ, только чтобы пріемъ былъ одинъ и тотъ же во все продолженіе ученія, и пройдя азбуку, ученикъ будетъ умѣть читать и писать,—если, одновременно съ чтеніемъ, онъ былъ упражняемъ въ диктовкѣ".

Далѣе графъ Толстой показываетъ какъ учить по слуховому способу, именно, нужно показать всѣ простыя изображенія буквъ и написать такія же на стѣнѣ. Называть буквы такъ, какъ онѣ обозначены въ азбукѣ надъ буквами и заставлять повторять за собою учениковъ (буква ё пока-

..вается какъ отдѣльная буква и называется іо, ы выго..ривается какъ грубое и). Не дожидаясь того, чтобы уче..ки выучили буквы, начинать *на слухъ* складывать и ра..ладывать тѣ слоги, которые стоятъ во главѣ 1-го отдѣла. *Учить складывать такъ*: учитель собираетъ вокругъ себя ..ениковъ и заставляетъ читать слово Ба. Ученики про..утъ бе и а. Учитель спрашиваетъ: что вышло? Ученики ..знаютъ. Учитель говоритъ: бе и а будетъ ба и быстро ..говариваетъ: ба, и потомъ, указывая на слѣдующіе склады, ..воритъ: беу-бу, меа-ма, пеа-па, неу-ну, заставляетъ уче..ковъ повторять за собою. Повторивъ такимъ образомъ ..ловъ 20 на разныя гласныя, учитель говоритъ только: .., и ученики отвѣчаютъ ба. Уловленіе учениками про..сса складыванія происходитъ весьма скоро, такъ что не ..же какъ въ полчаса времени нѣкоторые ученики отвѣ..ютъ вѣрно на всякія соединенія изъ согласной и гласной. ..пражненіе это, чередуя его съ изученіемъ буквъ, повто..ется въ первый же урокъ два или три раза. Когда учи..ль видитъ, что большинство учениковъ складываетъ на ..ухъ вѣрно, начинается чтеніе съ начала первой стра..цы. Читается слово: туча. Если ученики не помнятъ ..хъ буквъ, изъ которыхъ состоитъ слово, учитель пока..ваетъ, пользуясь словами, начинающимися съ этихъ буквъ: ..ѣга, утка, червякъ, арбузъ, и заставляетъ читать. Какъ ..ро прочтены т и у, учитель заставляетъ повторять эти ..ѣ буквы нѣсколько разъ быстро одну за другою и спра..иваетъ что вышло? Ученики отвѣчаютъ: ту. Учитель го..ритъ: помни ту, и читай дальше. Когда прочтено ча, ..итель спрашиваетъ, что было прежде и заставляетъ по..орить одинъ слогъ за другимъ такъ, чтобы ученики изъ ..единенія двухъ слоговъ поняли значеніе слога. Такимъ ..азомъ учитель съ перваго же урока начинаетъ и ведетъ ..ніе по книгѣ или выписывая тѣ-же слова на доскѣ, что ..е удобнѣе. Самостоятельное занятіе для учениковъ, съ ..рваго же урока, составляетъ списыванье буквъ и про..енныхъ словъ.

Съ перваго же или со второго урока учитель показы

ваетъ обратное дѣйствіе складыванью и чтенію, т. е. раскладыванье словъ на слоги и слоговъ на буквы и писаніе.

Учить раскладывать такъ: учитель говоритъ: напишемъ слово „туча“. Скажи „туча“ рѣже. Ученикъ говоритъ: „туча“.—Въ сколько разъ ты сказалъ?—Въ два.—Какіе?—*Ту-ча.*—Какъ сложить *ту*? Ученикъ не знаетъ, и учитель напоминаетъ, что *те у* будетъ *ту* и тутъ же дѣлаетъ съ учениками на слухъ обратное упражненіе тому, которое дѣлаемо было для складыванья, т. е. учитель самъ говоритъ, заставляя учениковъ повторять за собою, какъ сложить разные слоги. Какъ сложить *ба*? и самъ отвѣчаетъ: *беа*, какъ сложить *на*?—*неа*. *Ма? меа*. Ну? *неу*, и т. д. и повторивъ слоговъ 20-ть, говоритъ только: ту и ужъ ученики отвѣчаютъ те у. Тогда учитель возвращается къ слову „туча“, опять растягиваетъ его и опять спрашиваетъ: какъ сложить *ту*? Ученики говорятъ: *теу*. Учитель заставляетъ писать или самъ пишетъ подъ ихъ диктовку и спрашиваетъ: чего не достаетъ, чтобъ было „туча?“ Ученики говорятъ: „ча“. Сложи *ча* и напиши. Прочти все вмѣстѣ.

Такимъ образомъ читаются и пишутся всѣ упражненія по порядку, передъ началомъ каждаго отдѣла, складывая и раскладывая *на слухъ* слоги и слова, поставленные во главѣ отдѣла.

Склады съ полугласными ъ и ь взрослымъ ученикамъ могутъ быть объяснены, какъ грубое и тонкое окончаніе согласной безъ всякой гласной. Но въ большой школѣ и съ малыми дѣтьми гораздо проще заучиваются, также какъ и обыкновенные склады. Учитель говоритъ, что бе и еръ будетъ бъ, ве и еръ будетъ въ и т. д., а бе и ерь будетъ бь, ве и ерь—вь и т. д., выговаривая бъ почти какъ *бы* и бь почти какъ *би* и заставляетъ учениковъ повторять за собой до тѣхъ поръ, пока они усвоятъ это соединеніе, что обыкновенно совершается въ одинъ урокъ, и тогда приступаетъ къ чтенію словъ, оканчивающихся на ъ и ь.

И краткое *й* произносится какъ ій и приставляется къ сложенному слогу.

Какъ на обыкновенные склады, такъ и на склады съ сугласными дѣлаются одновременно упражненія въ складываніи и раскладываніи. Склады трехъ и четырехъ буквенные, какъ — мгла, ведро и т. д. усвоиваются учениками на слухъ также быстро, какъ и другіе склады, и не представляютъ никакого затрудненія.

При обученіи по слуховому способу одного ученика, можно выучить читать и писать въ двѣ недѣли; въ большой школѣ отъ 25 до 50 учениковъ выучиваются въ 6 недѣль.

Особенное удобство этого способа, кромѣ быстроты, точности и легкости для учителя, состоитъ въ томъ, что процессъ складыванья и раскладыванья на слухъ безсознательно передается учениками другъ другу такъ, что въ мѣстностяхъ и семьяхъ гдѣ, употребляется слуховой способъ, меньшіе братья и сестры безсознательно выучиваются складывать и раскладывать на слухъ, и имъ для того, чтобы умѣть читать и писать, остается только выучить буквы.

„Мы пока не входимъ въ разборъ, говоритъ спеціалистъ этого дѣла въ журналѣ *Чтеніе для дѣтей*, какимъ именно пособомъ лучше научить самой первоначальной грамотности, т. е. запоминанію буквъ и умѣнью сочетать ихъ въ слоги и слова: мы много примѣровъ знаемъ, что ребенокъ въ мѣсяцъ выучивался *этому* по такъ-называемой звуковой методѣ, и знаемъ не менѣе примѣровъ, что даже въ болѣе краткій срокъ ребенокъ выучивался по извѣстному пріему бе-а-ба, ве-а-ва и т. д. бойкому и вполнѣ хорошему чтенію. Въ возможности поскорѣе обучить послѣднему и вся существенная задача обучающихъ. Такимъ образомъ азбучный читальный матеріалъ долженъ составлять средину или переходъ отъ ознакомленія учащихся съ буквами и ихъ сочетаніями до свободнаго чтенія страницъ всякой книги, гдѣ лишь оно въ предѣлахъ пониманія читателей: и въ этомъ смыслѣ „Новая азбука" гр. Толстого есть, по нашему убѣжденію, отличное руководство для обученія дѣтей дома и въ училищѣ. Въ содержаніи ея статей нѣтъ без-

брежнаго пустословія, претендующаго вводить дѣтскій умъ „въ познаніе всего міра".

Въ „Новой азбукѣ" сначала подобраны слова, всѣ понимаемыя, всѣ произносящіяся такъ, какъ пишутся, и всѣ расположенныя по удареніямъ, для того чтобы ученикъ узнавалъ значеніе каждаго прочитаннаго слова и могъ бы писать ихъ подъ диктовку; потомъ составлены соединенія изъ самыхъ простыхъ словъ, потомъ болѣе сложныя соединенія изъ нихъ, переходящія въ басни, сказки и разсказы. Разсказы, басни и сказки составлены такъ, чтобы ученикъ могъ *безъ наводящихъ вопросовъ* разсказать прочитанное. Мы особенно сочувствуемъ гр. Толстому за отстраненіе какой-то будто необходимости „наводящихъ вопросовъ" при обученіи чтенію—вопросовъ, почти всегда составляющихъ совершенную помѣху сомнительному развитію сообразительности въ дѣтскомъ умѣ и даже притупляющихъ живость творческихъ духовныхъ силъ русскаго ребенка. Отъ души желаемъ, чтобы „Новая азбука" получила самое широкое распространеніе."

Съ своей стороны, мы можемъ прибавить, что дѣлали опытъ, давая читать статейки, помѣщенныя въ азбукѣ, дѣтямъ 6 и 5 лѣтъ, умѣющимъ читать, и нашли ихъ вполнѣ доступными ихъ пониманію и интересными для нихъ. Дѣти, прочитавъ ту или другую статейку, прекрасно передавали ея содержаніе. Непонятнаго для нихъ почти не встрѣчается. Сверхъ того, дѣти такъ увлекались чтеніемъ „Новой азбуки," что нужно было останавливать ихъ; безъ скуки и съ интересомъ они читали страницу за страницею и торопили другъ друга, чтобы каждому почитать новенькую книжку, въ которой такъ все для нихъ понятно и занимательно.

Изъ „Московскихъ Епархіальныхъ Вѣдомостей" 1875 г.

*
* *

*) Подобно тургеневскому портному, еще „въ лучшій суставъ моей жизни", я вѣровалъ въ ту прописную истину.

*) „Голосъ" 1875 г., № 173. „Графъ Л. Н. Толстой какъ педагогъ и его „Новая азбука".

що „Науки юношей питаютъ, отраду старцамъ подаютъ“. Въ то время эта истина была еще исключительно „дворянской“ истиной, сознаніе ея насаждалось лишь въ сердцахъ дѣтей „бѣдныхъ, но благородныхъ родителей“; послѣднія пятнадцать лѣтъ перемѣстили ее изъ этой среды и, изъявъ изъ исключительнаго обращенія благорожденныхъ юношей, расширили ея практику, привлекши къ ней и ту значительную часть русскихъ гражданъ, которые, еще лѣтъ сорокъ назадъ, а то, пожалуй, и ближе, носили, огуломъ, общую кличку „подлаго“ народа. Съ поступленіемъ помянутой истины въ обиходъ „подлаго“ народа, ей открылось обширное поле практики. „Питать наукой“ юношей изъ народа сдѣлалось „вопросомъ дня“, и это, конечно, слава Богу; питателей незванныхъ и неизбранныхъ явились цѣлые полки, и объ этомъ, конечно, слѣдуетъ серьезно сожалѣть; но эта разношерстная толпа мнимыхъ просвѣтителей „меньшой братіи“, къ счастью, скоро разсортировалась: овцы отдѣлились отъ козлищъ. Серьезными руководителями дѣла народнаго образованія явились, со стороны общества, люди таланта, люди широкаго и серьезнаго образованія, наконецъ, спеціалисты-педагоги. Къ этой блестящей группѣ просвѣщенныхъ „друзей народа“ принадлежитъ, безъ сомнѣнія, и графъ Л. Н. Толстой, издавшій на дняхъ въ Москвѣ „Новую Азбуку“ (цѣна 14 коп., Москва, 1875 г.).

Я давно хотѣлъ поговорить о педагогической дѣятельности графа, и очень радъ представляющемуся случаю.

Напечатавъ въ „Отечественныхъ Запискахъ“ статью о народномъ образованіи, графъ Л. Н. Толстой сдѣлался, безспорно, героемъ русской педагогики за послѣдніе ея дни: онъ выступилъ горячимъ противникомъ пріемовъ называемой имъ нѣмецкой педагогики и, съ свойственнымъ ему талантомъ, отмѣтилъ тѣ увлеченія и крайности, которыми заявляютъ себя иногда нѣкоторые ея представители; но, нападая на частныя положенія, онъ нѣсколько неосторожно коснулся мысли, полагаемой въ основу народной школы, задачи которой являются совсѣмъ иными, чѣмъ являлись тѣ у сторонниковъ того способа обученія, авторитетъ ко-

тораго признается графомъ Толстымъ, между прочимъ, потому, что по немъ „наши предки учились тысячу лѣтъ“. Еще въ „Ясной Полянѣ“, слишкомъ десять лѣтъ назадъ, графъ Толстой, со смиреніемъ, которое по народному выраженію, иногда бываетъ паче гордости, задавалъ вопросъ: „чему слѣдуетъ учить“ и вправѣ ли человѣкъ просвѣщенный передавать непросвѣщенному тѣ взгляды на общественную и личную жизнь, которые вырабатывались въ немъ подъ вліяніемъ полученнаго имъ образованія? Графъ Толстой склоненъ на это отвѣчать отрицательно. Въ статьѣ своей „Прогрессъ и опредѣленіе образованія“, онъ опредѣляетъ образованіе такъ: „образованіе есть дѣятельность человѣка, имѣющаго своимъ образованіемъ потребность къ равенству и неизмѣнный законъ движенія впередъ“. Такое опредѣленіе не допускаетъ, конечно, мысли заподозрить графа Толстого въ мраколюбіи, какъ заподозрили его нѣкоторые; но стремленіе разрѣшить вопросъ: „чему учить“—вопросъ, къ которому онъ подошелъ съ искренностью самаго смѣлаго отрицателя, привело его къ выводамъ, въ которыхъ заподозрившіе его въ мраколюбіи нашли для себя основаніе.

Графъ Толстой, въ своей „Ясной Полянѣ“, выступалъ за интересы народа и старался въ приведенной статьѣ показать, что отъ науки созданнаго ею прогресса въ области мысли и жизни для народа, т. е. для массъ, толка никакого не вышло; прогрессъ служитъ только меньшинству: если, напримѣръ, заработная плата увеличилась, то средства къ жизни вздорожали, такъ что прежнее отношеніе между заработкомъ и расходами на содержаніе было выгоднѣе: подати, несмотря на прогрессивное шествіе обществъ, возвышаются и стоятъ теперь на максимумѣ, выше котораго онѣ должны быть признаны уже невыносимыми; прогрессъ не мѣшаетъ войнамъ, обусловливающимъ необходимость содержанія громадныхъ постоянныхъ армій, тяжелымъ бременемъ ложащихся на народъ; если наука придумала желѣзныя дороги и телеграфы, то отъ этихъ блестящихъ проявленій человѣческаго ума не всѣмъ стало жить лучше: желѣзными дорогами извѣстная часть населенія пользуется

мало, а телеграфы существуютъ уже рѣшительно не для „меньшой братіи“, а для помѣщицъ, увѣдомляющихъ своихъ обожаемыхъ супруговъ, что онѣ ихъ заочно обнимаютъ и просятъ въ наискорѣйшемъ времени выслать въ Парижъ 40 тысячъ франковъ; для торгашей, получившихъ возможность, вслѣдствіе этого величайшаго проявленія человѣческаго ума, съ быстротою молніи, получать свѣдѣнія о дешевизнѣ и дороговизнѣ сахара или хлопчатой бумаги, да для политиковъ, быстро узнающихъ теперь о какой нибудь рѣчи, произнесенной имъ подобными. Конечно, во всемъ этомъ для „меньшой братіи“ толка никакого нѣтъ; но выводить изъ этого заключеніе, что народъ можетъ прожить безъ прогрессистовъ (конечно, въ лучшемъ смыслѣ этого слова), такъ же удобно, если не удобнѣе, чѣмъ съ ними—едва-ли не слишкомъ смѣло; отнесясь съ такимъ радикализмомъ отрицанія къ значенію прогрессирующей человѣческой мысли касательно интересовъ массъ, графъ Толстой, очевидно, не готовъ стоять за то, чтобъ мысль эта, мало по-малу, проникала въ массы, и возможность участія въ результатахъ прогресса облегчалась бы наибольшему числу представителей человѣчества. Никто не станетъ спорить съ графомъ Толстымъ, когда онъ говоритъ, что „люди, называемые дикими, и цѣлыя поколѣнія этихъ дикихъ людей суть точно такіе же люди и точно такое же человѣчество, какъ Пальмерстоны и Бонапарты“, что „поколѣнія работниковъ носятъ на себѣ точно тѣ же человѣческія свойства, и особенно свойство искать, гдѣ лучше, какъ рыба гдѣ глубже, какъ и поколѣніе лордовъ, бароновъ, профессоровъ и банкировъ“. „Въ этой мысли,—говоритъ онъ—подтверждаетъ и мое личное, безъ сомнѣнія, мало значащее убѣжденіе, состоящее въ томъ, что въ поколѣніяхъ работниковъ, лежитъ больше силы и больше сознанія правды и добра, чѣмъ въ поколѣніи бароновъ, банкировъ и профессоровъ“. Все это такъ, но, тѣмъ не менѣе, лучшіе представители педагогики, хотя бы тотъ же самый Песталоцци, именно за то и ратовали, чтобъ сдѣлать человѣческую мысль общимъ достояніемъ и при помощи школы довести массы до сознанія

своихъ человѣческихъ правъ. Вотъ тотъ мотивъ, отъ котораго родилась потребность перестроить народную школу. Могутъ сказать, что этотъ мотивъ могъ родиться только въ мечтательныхъ головахъ незнакомыхъ съ практическою жизнью; но на это можно тѣмъ отвѣтить, что онъ могъ также вытечь и изъ знакомства съ нею, именно потому, что въ этой практической жизни у большей части человѣчества отнимаются человѣческія права на сознательное существованіе. Графъ Толстой признаетъ дикихъ людей людьми; но при этомъ ему и въ голову не приходитъ, вѣроятно, что даже для такого простого и естественнаго признанія нужно было, чтобъ воззрѣніе графа развилось подъ извѣстными вліяніями, потому что, живи онъ нѣсколько столѣтій назадъ, ему пришлось бы руководствоваться тѣми взглядами на „вилэновъ", которыми руководствовались графы и бароны въ средніе вѣка. И тогда, конечно, онъ не сталъ бы хлопотать о народномъ просвѣщеніи, какъ хлопочетъ теперь, сочиняя статьи и издавая „азбуки". Совершенно справедливо, что не только львиная доля, но все, что пріобрѣтено человѣческою мыслью, достается на долю меньшинства, и оно не только пользуется этимъ пріобрѣтеніемъ, но часто употребляетъ его для эксплуатаціи невѣжественнаго большинства; будучи фаталистомъ, можно признавать такое положеніе безвыходнымъ, какъ безапелляціонное рѣшеніе судьбы; но, не придерживаясь этой точки зрѣнія, позволительно надѣяться, что это положеніе временное, и что такъ-называемыя блага цивилизаціи современемъ могутъ получить болѣе равномѣрное, т. е. болѣе законное распространеніе; сдѣлаться же это можетъ только тогда, когда въ сознаніи большинства будетъ вполнѣ ясно то, въ чемъ, при теоретическихъ разсужденіяхъ въ настоящее время, не рѣшится прямо отказать самый завзятый представитель интереса меньшинства. Нашъ народъ, по признанію графа Толстого, учится 1,000 лѣтъ, и что же вышло изъ этого ученья? Графъ Толстой громко заявлялъ, что „способъ, по которому народъ учится 1,000 лѣтъ, не можетъ быть оставленъ безъ вниманія". Съ этимъ нельзя не согласиться.

но только въ другомъ направленіи. На него слѣдуетъ обратить вниманіе съ тѣмъ, чтобъ, тщательно свѣривши результаты, отречься отъ него и постараться замѣнить его чѣмъ нибудь другимъ, что ближе удовлетворяло бы понятію объ образованіи, какъ всестороннемъ развитіи нравственныхъ и умственныхъ силъ. Можно смѣяться, сколько угодно, надъ различными педагогами, начиная хотя бы съ гг. Евтушевскаго и Бунакова, но смѣяться надъ тѣмъ. на чемъ новѣйшая педагогія старается основать свои пріемы, неудобно, какъ неудобно смѣяться надъ человѣкомъ, желающимъ сдѣлать что нибудь въ области физическихъ законовъ. Можно смѣяться сколько угодно надъ покойнымъ Ушинскимъ; но спросите каждаго, кому приходилось заниматься по его „Родному Слову“, предварительно вдумавшись и усвоивши себѣ смыслъ указаній, дѣлаемыхъ имъ въ „руководствѣ къ преподаванію“, и онъ отвѣтитъ, что и ученики и онъ самъ чувствовали какъ въ пріемахъ, такъ и въ учебномъ матеріалѣ нѣчто такое, чего не даютъ другія руководства и другіе учебники. Я лично встрѣчалъ людей, которые смѣялись надъ педагогическими штуками, а потомъ, послѣ занятія съ дѣтьми согласно указаніямъ Ушинскаго, измѣняли свой взглядъ и откровенно признавали за Ушинскимъ такое знаніе дѣтской природы, безъ котораго, конечно, не могло быть и рѣчи о написаніи его руководства. Много пишется руководствъ, хорошихъ и дурныхъ; но современная педагогика ставитъ непремѣннымъ условіемъ, чтобъ руководства эти основывались на данныхъ физіологіи и психологіи, т. е. служили развитію ребенка сообразно свойствамъ его человѣческой природы. Графъ Толстой, въ 1873 году, издалъ азбуку въ 12-ти книгахъ, и въ этой азбукѣ онъ, очевидно, желалъ осуществить энциклопедію всего, что, по его понятію, пригодно не только крестьянскому мальчику, но и парню. Къ этой азбукѣ, какъ 12-я ея часть, приложено „руководство для учителей“. Какъ очень любопытное и поучительное занятіе, мы можемъ порекомендовать сравненіе этого руководства съ руководствомъ къ преподаванію по „Родному Слову“ Ушинскаго. Сейчасъ же будетъ видно, что „Родное

Слово" явилось плодомъ строго обдуманной мысли, а „Руководство для учителей" есть сборникъ указаній чисто эмпирическихъ, рекомендуемыхъ единственно только потому, что пріемы удавались графу Толстому въ школахъ, гдѣ занимался онъ самъ, или гдѣ занимались подъ его руководствомъ. Несмотря на то, что въ послѣднее время часто встрѣчаются свѣдѣнія о народныхъ школахъ, мнѣ не приходилось встрѣчаться съ указаніями на такую успѣшность обученія по азбукѣ графа Толстого (сообразно указаніямъ, изложеннымъ въ его руководствѣ), чтобъ можно было съ презрѣніемъ отвернуться и отъ Ушинскаго и отъ осмѣянныхъ графомъ Толстымъ гг. Евтушевскаго и Бунакова, съ ихъ руководствами.

Напротивъ, мы то и дѣло видимъ указанія на очень неблагопріятные результаты, добываемые при помощи способовъ и руководствъ представителей новой педагогики, на которую, съ легкой руки графа Толстого, помѣстившаго статью о народномъ образованіи, многіе начали смотрѣть, какъ на вздоръ и смѣшную затѣю, а нѣкоторые болѣе догадливые начали прозрѣвать даже нѣчто опасное, могущее „угрожать основамъ". Конечно, во всемъ этомъ графъ Толстой не виноватъ: онъ высказалъ только то, что ему казалось вѣрнымъ, и, конечно, не можетъ отвѣчать за то, что высказанное имъ было принято за какое-то новое открытіе, тогда какъ это была старая погудка, только нѣсколько оригинальнѣе высказанная; это было лишь развитіе той извѣстной темы, что народъ - де учить надо, но учить надо такъ, чтобъ не тронуть его непосредственности: пусть-де онъ учится читать, пусть онъ даже знакомится съ фактами: но да не коснется его наклонность придавать смыслъ этимъ фактамъ и, что еще важнѣе, ставить вопросъ о законности или незаконности того или другого факта. Пытливость и любознательность, о развитіи которыхъ считаетъ необходимымъ заботиться новая школа, должны оставаться незатронутыми, потому что это, чего добраго, будетъ смущать душевный покой простого человѣка. А у защитниковъ этого покоя всегда найдется текстъ, гласящій: „горе тому, кто соблазнитъ единаго изъ малыхъ сихъ!"

Графъ Толстой, въ засѣданіи московскаго комитета грамотности, высказался довольно категорически за сохраненіе этого покоя, и его азбука, изданная въ 1873 году, писалась, очевидно, подъ вліяніемъ высокой оцѣнки этого дорогого душевнаго состоянія. Три книги этой азбуки заключаютъ въ себѣ: отрывки изъ Несторовой лѣтописи, изъ Четьи-минеи и книги Бытія. Въ разсказахъ очевидно стараніе дать матерьялъ занимательный, но такой, который дѣйствовалъ бы болѣе на воображеніе и чувство и не затрогивалъ бы разсудочности. При этомъ оказалось, что графу Толстому пришлось напиться изъ того колодца, въ который онъ плевалъ: чтеніе нѣкоторыхъ статей безъ подготовки наглядныхъ преподаваніемъ оказывалось рѣшительно неудобнымъ („удѣльный вѣсъ“, „шелковичный червь“, „газы“, „гальванизмъ“ и проч.).

Книга, при извѣстной точкѣ зрѣнія, являлась недурною хрестоматіею, но для учебника въ народныхъ школахъ оказывалась несовсѣмъ пригодною. По цѣнѣ она была дорога и, вопреки предначертаніямъ графа Толстого, требовала учителя или очень хорошо подготовленнаго или руководимаго лично графомъ Толстымъ, потому что, по рецептамъ, изложеннымъ въ приложенномъ къ ней руководствѣ, управляться съ школой было трудно.

Надняхъ графъ Толстой, какъ я сказалъ, выпустилъ „Новую Азбуку“. Эта его „Новая Азбука“ не носитъ на себѣ печати исключительныхъ педагогическихъ воззрѣній. Въ нее не вошли даже тѣ странные ряды слоговъ, которые такъ бросаются въ глаза въ „прежней“ „Азбукѣ“, и самъ авторъ, въ предисловіи къ „Новой Азбукѣ“, говоритъ, что она годится для преподаванія по любому способу, даже по осмѣянному имъ звуковому. Еслибъ къ ней не было приложено коротенькаго указанія (какъ учить по слуховому способу), то, просматривая книгу, нельзя было-бы и заподозрить, что она составлена такимъ горячимъ сторонникомъ этого способа, какъ графъ Толстой. Книжка заключаетъ въ себѣ, во-первыхъ, начертаніе азбуки шрифтомъ печатнымъ и писаннымъ, потомъ двухсложныя слова съ двух-

буквенными слогами. Слоги, гдѣ второй слогъ состоитъ изъ одной гласной и *ь*, гдѣ второй слогъ состоитъ изъ одной согласной и *ъ*; слова, гдѣ второй слогъ состоитъ изъ двухъ согласныхъ съ *ъ* и *ь*; слова съ *й* на концѣ. Слова въ три слога. Слова съ слогами въ три и болѣе согласныхъ. Слова съ *й* въ срединѣ. Слова съ *ъ* передъ гласною, слова съ *ь* передъ гласною, слова съ *ь* передъ согласною, удвоеніе согласныхъ, удвоеніе гласныхъ. Слова въ четыре и болѣе слоговъ; славянская азбука; разсказы, молитвы и изображеніе цифръ арабскихъ, славянскихъ и римскихъ.

„Новая Азбука" вполнѣ удовлетворяетъ своему назначенію; какъ книжка, составленная для первоначальнаго обученія грамотѣ, она совершенно цѣлесообразна, и по всей вѣроятности, найдетъ себѣ очень широкое примѣненіе въ нашихъ народныхъ школахъ: отпечатана она прекрасно, четкимъ, крупнымъ шрифтомъ, и замѣчательно дешева. За 14 коп. она дастъ матерьяла столько, сколько, какъ намъ кажется, не даетъ ни одна изъ обращающихся азбукъ — а при средствахъ нашихъ школъ это много значитъ. Между прочимъ, нельзя не обратить вниманія на слѣдующее замѣчаніе автора азбуки: „Пусть учитель по какому бы то ни было способу—говоритъ онъ—пройдетъ эту азбуку съ начала, употребляя для складыванія словъ и запоминанія буквъ какой бы то ни было пріемъ, только чтобъ пріемъ былъ одинъ и тотъ же во все продолженіе ученья, и, пройдя азбуку, ученикъ будетъ умѣть читать и писать, если одновременно съ чтеніемъ онъ былъ упражняемъ въ диктовкѣ".

Признавая большое достоинство за книжечкой графа Толстого, трудно, однакожъ, приписать ей то, въ извѣстной степени чудотворящее дѣйствіе, какое готовъ приписывать ей этими строками авторъ. Онъ, какъ извѣстно, противъ подготовленныхъ учителей, которыхъ считаетъ слишкомъ дорогими, а потому недоступными. Но нельзя не сказать, да и графъ Толстой едва-ли станетъ отрицать, что отставной солдатъ или какая-нибудь просвирня, прочитавши его коротенькое наставленіе, „какъ учить по слуховому способу", непремѣнно достигнутъ результатовъ, имъ намѣчен-

ныхъ. Осмысленно составленная книжка будетъ приводить къ успѣху только при осмысленномъ ея употребленіи: иначе, и уча по ней, едва-ли будутъ выучивать даже простой грамотности. Графъ Толстой вовсе и не воображаетъ, что онъ тоже методистъ, какъ Ушинскій и другіе, только на свой манеръ, и подготовленные учителя необходимы для преподаванія по его слуховому способу, какъ и по всякому другому. Мнѣніе, что по его способу можетъ учить всякій едва грамотный — мысль ошибочная, какъ и нѣкоторыя другія мысли графа-педагога...

Изъ „Голоса" 1875 г.

* * *

*) Новая книга гр. Л. Н. Толстого состоитъ изъ собственно азбуки и изъ предисловія, напечатаннаго мелкимъ шрифтомъ на трехъ страницахъ обертки.

Мы начнемъ съ разбора предисловія. Въ немъ излагается содержаніе азбуки, цѣль ея и методъ гр. Толстого, называемый имъ „слуховымъ". Авторъ опредѣляетъ цѣль своей книги слѣдующимъ образомъ: „Задача азбуки состоитъ въ томъ, чтобъ за наименьшую цѣну дать учащимся наибольшее количество понятнаго матеріала, расположеннаго въ такой правильной постепенности отъ простого и легкаго къ сложному; чтобъ постепенность эта служила главнымъ средствомъ обученія чтенію и письму по какому бы то ни было способу". И далѣе: „Азбуку свою я старался сдѣлать одинаково удобною для всѣхъ способовъ". Дать хорошую азбуку для обученія грамотѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ такую, которой могли бы пользоваться всѣ обучающіе безъ различія методовъ — цѣль несомнѣнно хорошая.

Вопросъ въ томъ, можно ли ея достигнуть; отвѣтъ мы получимъ, когда рѣшимъ, одно ли и то же считается труднымъ и легкимъ во всѣхъ способахъ. Способовъ преподаванія гр. Л. Толстой называетъ 4: звуковой, старинный, Word-Method и слуховой — свой собственный. Мы будемъ гово-

*) Н. Островская, „Учебно-воспитательная Библіотека" 1875 г., т. 1, ч. стр. 194—206.

рить только о трехъ, въ томъ предположеніи, что книга гр. Толстого, конечно, должна годиться для его же собственнаго способа.

Въ звуковомъ способѣ дѣтямъ даются сначала звуки—элементы слова устнаго; затѣмъ буквы, какъ знаки звуковъ и элементы слова письменнаго.

Въ старинномъ—буквослагательномъ способѣ начинають съ буквъ, а звуковъ совсѣмъ не даютъ (дѣти ужъ собственными соображеніями доходятъ до нихъ). Въ звуковомъ способѣ съ первыхъ уроковъ является чтеніе и тѣсно слитое съ нимъ письмо, въ буквослагательномъ чтеніе начинается послѣ заучиванія складовъ, а письмо идетъ отдѣльно отъ чтенія въ видѣ списыванія съ прописей. Вслѣдствіе различныхъ основаній этихъ методовъ и постепенность въ нихъ разная. *Въ буквослагательномъ способѣ она состоитъ въ распредѣленіи слоговъ по числу въ нихъ буквъ, и словъ по числу въ нихъ слоговъ* *).

Въ звуковомъ способѣ постепенность состоитъ въ распредѣленіи звуковъ по степени трудности ихъ выдѣленія изъ устнаго слова и ихъ сліяній въ устное слово **).

Для способа Word-Method *прежде всего необходимъ рядъ словъ, въ которыхъ были бы всѣ звуки и буквы русской азбуки. Затѣмъ другой рядъ словъ, въ которомъ опять были*

*) При заучиваніи наизусть названій буквъ ни одна буква не можетъ быть труднѣе или легче другой, потому въ буквослагательномъ способѣ буквы заучиваются въ порядкѣ азбуки и измѣнять этотъ порядокъ нѣтъ никакого повода. Въ слогахъ разница есть: ребенку легче заучить *бе, а—ба*, чѣмъ *бе, эръ, а—бра*, и *бе, эръ, а—бра*, легче, чѣмъ *эсъ, бе, ре, а—сбра:* здѣсь, какъ во всякомъ заучиваніи на память, то легче, что короче. Также и при чтеніи словъ легче изъ ***ба*** и ***ня*** составить ***баня***, чѣмъ изъ ***ра, бо,*** и ***та*** составить ***работа***; легче потому, что ребенокъ, добравшись до конца, скорѣе забудетъ начало длиннаго слова, чѣмъ короткаго.

**) Звуки не всѣ и не изъ всѣхъ словъ одинаково легко выдѣляются: съ другой стороны, не всѣ они одинаково легко произносятся и сливаются съ другими. Приведемъ нѣсколько примѣровъ: гласные *а, о, у* легче различаются ухомъ въ словѣ, чѣмъ согласные; согласная *в* ясно слышна въ концѣ слова, согласная *з* сбивается на с; *ж* и *ш*... не терпятъ послѣ себя звука *и*; согласныя легче сливаются съ простымъ *а*, чѣмъ съ іотированнымъ *я*; *ы* труднѣе для произношенія, чѣмъ другія гласныя и т. д.

…ы всѣ звуки, но уже въ другихъ сочетаніяхъ. Остальныя …ребованія почти тѣ же, что для звукового ***).

Итакъ въ разныхъ способахъ постепенность отъ простого и легкаго къ сложному—разная; потому одна и та же азбука не можетъ, вопреки утвержденію гр. Толстого, …диться для всѣхъ нихъ. Разбираемая нами книга не со…тавляетъ исключенія изъ общаго правила. Для звукового …на не годится. Для одного изъ видовъ его гр. Толстой …етъ *односложныя слова*; для другого—*двухсложныя, четырех…буквенныя слова, въ которыя понемногу вводятся новые …вуки:* для того и другого—*самыя легкія, короткія и одно…бразныя слова.* На распредѣленіе же звуковъ по степени …рудности ихъ выдѣленія и сліянія и на подборъ наиболѣе …добныхъ для этого словъ нѣтъ въ его книгѣ ни малѣй…шаго намека.

Для метода „стариннаго" гр. Толстой даетъ *односложныя, …начала двухбуквенныя, потомъ трехъ и четырехбуквенныя …лова, которыя вмѣстѣ съ первыми слогами словъ могутъ …ыть употребляемы какъ склады.* Онъ предполагаетъ, что …чащіе по старинному способу будутъ разсматривать, вы…брать, какія дать слова, сидѣть все время надъ дѣтьми, …огда какъ учителя по старинному обыкновенно не даютъ …ебѣ этого труда. Для нихъ самое существенное—ряды …вухъ, трехъ и четырехъ-буквенныхъ складовъ, а ихъ-то …ъ азбукѣ гр. Толстого и нѣтъ.

Для Word Method азбука тоже не годится. Для него …ается *цѣлый рядъ легкихъ и короткихъ словъ,* но авторъ …е заботится о томъ, легко ли выдѣляются отъ нихъ звуки, … есть ли въ этихъ словахъ разнообразныя сочетанія ихъ.

Является вопросъ: почему же гр. Толстой счелъ возмож…нымъ составить азбуку для всѣхъ способовъ?

Потому, что онъ неясно и невѣрно опредѣляетъ въ …воемъ предисловіи различные способы, а слѣдовательно …евѣрно опредѣляетъ и что нужно для нихъ.

***) Способъ Word-Method есть способъ Жакото, принятый у насъ Золото…вымъ; въ немъ сперва запоминается видъ слова и его произношеніе, затѣмъ …идъ слоговъ и ихъ произношеніе и, наконецъ, видъ буквъ, составляющихъ …логъ, и ихъ звукъ.

Способъ звуковой онъ подраздѣляетъ на 2 вида: а) обученіе „посредствомъ прикладыванія согласныхъ къ гласнымъ" и б) обученіе „прямо съ чтенія, называя согласные звуки съ присоединеніемъ". Дѣленіе это не ясно, потому что неизвѣстно, что надо разумѣть подъ словами: „прикладываніе согласныхъ къ гласнымъ". Значитъ ли это давать сперва заучивать гласную букву и ея звукъ; затѣмъ; приставляя согласную букву, избѣгать ея названія и говорить: изъ присоединенія этой буквы къ буквѣ *а* будетъ *ба*, къ буквѣ *е—бе* и т. д.? (способъ свящ. Главинскаго). Или же это значитъ, что учитель сперва учитъ произносить звуки, потомъ изъ нихъ составляетъ склады, при чемъ, конечно, согласная прикладывается къ гласной, и только послѣ отдѣльнаго изученія складовъ переходитъ къ словамъ? Мы не можемъ рѣшить, какой изъ этихъ двухъ смысловъ лежитъ въ основаніи подраздѣленія: если произношеніе и непроизношеніе согласныхъ, то для ясности слѣдуетъ измѣнить выраженіе такъ:

а) Обученіе „посредствомъ прикладыванія согласныхъ къ гласнымъ", совсѣмъ не называя согласныхъ (прибавлено придаточное предложеніе).

б) „Обученіе посредствомъ названія согласныхъ звуковъ съ присоединеніемъ *ъ*" (слова: „прямо съ чтенія" будутъ лишнія). Если же основаніемъ для дѣленія служатъ склады, то слѣдуетъ формулировать иначе:

а) „Обученіе посредствомъ прикладыванія согласныхъ къ гласнымъ", начиная не со словъ, а со складовъ (прибавлено придаточное предложеніе).

б) „Обученіе прямо съ чтенія словъ".

Какой бы смыслъ мы ни придавали этимъ словамъ, дѣленіе все будетъ невѣрно: съ одной стороны—способъ, въ которомъ старательно обѣгаютъ произношенія звуковъ, не можетъ быть причисленъ къ звуковымъ; съ другой стороны—въ звуковомъ способѣ дѣти узнаютъ склады только какъ часть слова, а не изучаютъ ихъ отдѣльно.

Существенная разница въ пріемахъ различныхъ видовъ звукового метода, какъ извѣстно, заключается совершенно

въ другомъ. Измѣняется только порядокъ упражненій: разложеніе словъ на звуки и сліяніе словъ изъ звуковъ или, наоборотъ, сліяніе и разложеніе.

Способъ Word-Method опредѣленъ такъ: „какъ многіе матери учатъ своихъ дѣтей и какъ учатся самоучки у насъ по такъ называемому въ Англіи и Америкѣ способу словъ, состоящему въ томъ, чтобъ по виду узнавать цѣлыя слова и потомъ ужъ разлагать на составныя части ихъ—буквы“. Матери учатъ тѣмъ способомъ, который знаютъ и предпочитаютъ; учатъ и по старому: *азъ, буки* или *а, бе*; учатъ и по звуковому. Этими словами нельзя опредѣлять какой нибудь одинъ способъ или можно опредѣлять всѣ. „По виду узнавать цѣлыя слова“—опять непонятное выраженіе. Изъ дальнѣйшаго мы догадываемся, что это значитъ: запомнить видъ цѣлаго слова. Кромѣ того, въ этомъ опредѣленіи существенная сторона метода не схвачена: ничего не сказано о томъ, какъ произносятся въ немъ буквы—по звуковому или по старинному.

Сказавъ, что имъ сдѣлано для каждаго способа, гр. Толстой прибавляетъ: „Вообще же эта азбука составлена такъ, что по ней ученье можетъ и должно начинаться прямо съ чтенія“. Здѣсь есть противорѣчіе съ прежде сказаннымъ: въ такомъ случаѣ она не годится для метода буквослагательнаго, въ которомъ склады неизбѣжны. Далѣе: „Отличается отъ всѣхъ другихъ тѣмъ, что въ ней находится длинный рядъ постепенныхъ упражненій въ трудностяхъ чтенія по величинѣ словъ и особенностямъ выговора“. Длинный рядъ упражненій по величинѣ словъ дѣйствительно есть, но, что касается до особенностей выговора, которыя въ русскомъ языкѣ состоятъ въ перемѣнѣ значенія слова сообразно съ удареніемъ (áтласъ, атлáсъ), въ перемѣнѣ звука гласной съ перемѣной ударенія (вóды, водà), въ разномъ звукѣ согласной (глазъ, глаза), то мы ихъ не нашли. Въ заключеніе гр. Толстой говоритъ:

„Пусть учитель *по какому бы то ни было способу пройдетъ эту азбуку съ начала до конца*, употребляя для складыванія словъ и припоминанія буквъ какой бы то ни было пріемъ (но одинъ и

тотъ же во все время обученія)—и, *пройдя азбуку, ученикъ будетъ умѣть читать и писать*, если одновременно съ чтеніемъ онъ былъ упражняемъ въ диктовкѣ".

Изъ этихъ словъ, а особенно изъ подчеркнутыхъ, явствуетъ, что дѣло состоитъ, по мнѣнію гр. Толстого, не въ методѣ, а въ книгѣ. Замѣтимъ, что ту же мысль высказалъ до гр. Толстого свящ. Никольскій, который въ предисловіи къ своей азбукѣ говоритъ:

„Съ этой азбукой каждый едва выучившійся мальчикъ или дѣвочка можетъ замѣнить отличнаго педагога въ азбучномъ отношеніи".

Является вопросъ, не обладаетъ ли такимъ же свойствомъ всякая книга или вѣрнѣе прочтеніе всякой книги въ 82 страницы убористой печати? Вѣдь, постоянно бываютъ случаи, что выучиваются читать по календарю, по святцамъ, по афишамъ. Замѣтимъ только, что въ такомъ случаѣ напрасно гр. Толстой такъ рекомендовалъ свой способъ въ статьѣ „Народное образованіе"; напрасно также говорилъ онъ, что Яснополянскій ученикъ безъ всякихъ умысловъ и намѣренія съ его стороны является болѣе плодотворнымъ педагогомъ, чѣмъ учитель по звуковому способу... зачѣмъ всѣ эти шумные разговоры о методахъ! Они оказываются равносильны — все дѣло въ книгѣ. Точно также и писать выучитъ не книга, а рядъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки и изображеніи ихъ буквами. Упражненія эти могутъ дѣлаться одновременно съ чтеніемъ книги, могутъ и не дѣлаться. Диктовка имѣетъ столько же связи съ самой книгой, сколько рисованіе. Мы можемъ такъ же смѣло обѣщать, что, если одновременно съ чтеніемъ и письмомъ ребенокъ занимался рисованіемъ, онъ будетъ умѣть не только читать и писать, но и рисовать.

Поставивъ книгу свою выше методовъ и совершенно самостоятельно отъ нихъ, гр. Толстой все-таки избираетъ методъ. Онъ названъ имъ „слуховымъ". Порядокъ обученія слѣдующій:

1) Показать всѣ простыя изображенія буквъ и написать такія же на стѣнѣ называя, какъ обозначено въ азбукѣ на 2-й страницѣ".

Это значитъ, что гласныя называются, какъ онѣ слы-

шатся въ словѣ, т. е. *е* какъ *ье*, *е* какъ *ьо*, *ы* какъ грубое *и*. Согласныя же произносятся съ присоединеніемъ *е*, т. е. *бе*, *ве*, *ге*. Непонятно, что значитъ *простыя* изображенія буквъ? какія же не простыя? Не значитъ ли это строчныя и прописныя? Непонятно также, зачѣмъ буквы пишутся на стѣнѣ. Если это вызвано необходимостью, т. е. неимѣніемъ доски въ школѣ, то не зачѣмъ упоминать о такой случайности при описаніи способа обученія. Не можетъ же быть, чтобъ гр. Толстой писаніе на стѣнѣ считалъ болѣе понятнымъ и близкимъ для дѣтей, чѣмъ писаніе на доскѣ.

Въ наименованіи буквъ есть противорѣчіе. Почему гр. Толстой называетъ буквы *е* и *ѣ*— *ье*, *е*—*ьо* и *еры*—*ы*? Потому что такъ именно буквы эти слышатся въ словѣ. Почему же тогда и согласныхъ не называть, какъ онѣ слышатся въ словѣ, и зачѣмъ *ъ* и *ь* называть *еръ* и *ерь*, когда они этого звука не имѣютъ? Признавая слухъ провѣркой для названія гласныхъ, гр. Толстой не дѣлаетъ этого для согласныхъ, хотя и называетъ свой методъ слуховымъ. Объясненіе этого противорѣчія мы найдемъ въ статьѣ: „Народное образованіе". Тамъ по поводу звукового метода сказано: „Называть согласный звукъ безъ присоединенія гласной очевидно невозможно" (171 стр.). Мы не будемъ разбирать, вѣрно ли это мнѣніе, но, признавъ разъ эту невозможность, гр. Толстому не слѣдовало бы говорить дѣтямъ при прохожденіи буквы *ъ*, что *б* и *ъ* будетъ *бъ*, *в* и *ъ*—*въ* и т. д. Это то самое произношеніе согласныхъ, которое дается въ звуковомъ методѣ. Если же такое произношеніе возможно въ способѣ гр. Толстого, то мы не видимъ причины, чтобъ оно было невозможно въ другихъ способахъ.

2) „На слухъ складывать слоги. Учитель собираетъ вокругъ себя учениковъ и заставляетъ читать слово *ба*. Ученики прочтутъ *бе* и *а*. Учитель спрашиваетъ, что вышло? Ученики не знаютъ. Учитель говоритъ: *бе* и *а* будетъ *ба*, и быстро выговариваетъ *ба* и потомъ, указывая на слѣдующіе склады, говоритъ, *беу-бу*, неа-на, неа-на, ну-ну, заставляетъ учениковъ повторять за собой. Повторивъ такимъ образомъ слоговъ 20 на разныя гласныя, учитель говоритъ только: *беа*, и ученики отвѣчаютъ *ба*".

Хотя и сказано: „складывать на слухъ“, но слухъ опять не играетъ дѣятельной роли. Здѣсь дѣло не въ томъ, чтобъ дѣти внимательно слушали и слухомъ опредѣляли, что должны произнести ихъ голосовые мускулы; дѣло въ томъ, чтобъ въ ушахъ дѣтей запечатлѣлись извѣстныя сочетанія вслѣдствіе многократнаго повторенія ихъ. Но можно повторять, что угодно, и получить такіе же результаты. Попробуйте много разъ сказать: рео-ра и пеу-па и сочетанія эти одинаково застрянутъ въ ухѣ ребенка. Реа-ра и пеа-па запоминаются совсѣмъ не вслѣдствіе пониманія, что этотъ именно, а не другой слогъ долженъ выйти изъ данныхъ буквъ, а потому что повторены 20 разъ. Здѣсь дѣйствуютъ механическая память слуха, та память, которая даетъ возможность заучивать цѣлыя стихотворенія на непонятномъ языкѣ.

3) Когда большинство складываетъ на слухъ вѣрно, начинается чтеніе. Читается слово: туча. Если ученики не помнятъ 4-хъ буквъ, изъ которыхъ состоитъ слово, учитель показываетъ ихъ, пользуясь словами, начинающимися съ этихъ буквъ: телѣга, утка, червякъ, арбузъ, и заставляетъ читать. Какъ скоро прочтены *т* и *у*, учитель заставляетъ повторять эти двѣ буквы нѣсколько разъ быстро одну за другою и спрашиваетъ: что вышло? Ученики отвѣчаютъ: ту. Учитель говоритъ: помни *ту*, и читай дальше. Когда прочтено *ча*, учитель спрашиваетъ, что было прежде, и заставляетъ повторить одинъ слогъ за другимъ такъ, чтобы ученики изъ соединенія двухъ слоговъ поняли значеніе слова.

Не ясно, какъ учитель напоминаетъ забытыя буквы. Если ученики не помнятъ буквъ въ одномъ словѣ, какъ могутъ они ихъ вспомнить, когда учитель ихъ же покажетъ въ другомъ словѣ? И вмѣсто *покажетъ* надо понимать: *скажетъ слово* и обратитъ вниманіе на его начало? Чтеніе у гр. Толстого состоитъ въ повтореніи и припоминаніи заученныхъ слоговъ. Чтобъ облегчить дѣтямъ припоминаніе, ихъ заставляютъ быстро повторять 2 буквы одну за другой. Скорое повтореніе начала заученнаго механически влечетъ за собой конецъ его. При такомъ припоминаніи понимать нечего. Размышленіе даже вредитъ. Вѣрность этого замѣчанія всякій можетъ провѣрить на себѣ, стараясь припомнить стихи, которые когда-то были твердо заучены.

4) Раскладываніе слова на слоги и слоговъ на буквы и писанье. Учитель говоритъ: напишемъ слово *туча*. Скажи *туча* рѣже. Ученикъ говоритъ: *ту-ча*. Во сколько разъ ты сказалъ?—Въ два. — Какіе?—*Ту* и *ча*. Какъ сложить *ту?* Ученикъ не знаетъ, и учитель напоминаетъ, что *те* и *у* будетъ *ту*, и тутъ же дѣлаетъ съ учениками на слухъ обратное упражненіе тому, которое дѣлаемо было для складыванья, т. е. учитель самъ говоритъ, заставляя учениковъ повторять за собой, какъ сложить разные слоги. Какъ сложить *ба?* И самъ отвѣчаетъ *бea*, какъ сложить *на? — неа*. *Ма? мea*. *Ну? неу* и т. д. Тогда учитель возвращается къ слову *туча*, опять растягиваетъ его и опять спрашиваетъ какъ сложить *ту?* Ученики говорятъ *теу*. Учитель заставляетъ писать или самъ пишетъ подъ ихъ диктовку и спрашиваетъ: чего недостаетъ, чтобъ было *туча*. Ученики говорятъ *ча*. Сложи *ча* и напиши. Прочти все вмѣстѣ".

Такое упражненіе не можетъ быть названо разложеніемъ. Иначе какъ на слухъ нельзя разлагать, а гр. Толстой по слуху дѣлитъ только на слоги, но даже въ этомъ направленіи онъ не идетъ и не дѣлитъ слухомъ слога на звуки. Вмѣсто разложенія, является заучиваніе. Учитель повторяетъ 20 разъ склады, только наоборотъ, т. е.: *ба* выдетъ изъ *бea* и т. д. и заставляетъ повторять то же дѣтей.

Письмо состоитъ изъ списыванія буквъ и прочтенныхъ словъ печатнымъ шрифтомъ и въ писаніи подъ диктантъ. Письмо печатнымъ шрифтомъ есть непроизводительная трата времени: дѣтей впослѣдствіи приходится переучивать, а ломанныя линіи печатныхъ буквъ не могутъ служить подготовкой къ письменному шрифту. При письмѣ подъ диктовку дѣтямъ неизбѣжно будутъ встрѣчаться многія затрудненія. Не слухъ подсказываетъ имъ, какую букву писать, а память; но ей приходится удерживать столько складовъ, что она подсказываетъ не всегда вѣрно. тѣмъ болѣе, что ей постоянно противорѣчатъ слухъ и разсудокъ.

Въ слогахъ *бе*, *ве*, *ге* ученики будутъ писать только 1-ю букву и потому, вмѣсто *дерево*, напишутъ: *дрво*: вмѣсто словъ *сѣверъ* и *вѣтеръ*, они напишутъ *сѣвъ* и *вѣтъ* (*еръ* смѣшается съ *р*.) Предупредить эти ошибки учитель не можетъ, такъ какъ онѣ вызываются самимъ способомъ.

Какая же роль слуха въ этомъ обученіи? При заучиваніи буквъ ухо, конечно, слышитъ ихъ названіе, но не имъ оно опредѣлится. При складываніи прямо заучивается не то, что подсказываетъ ухо. При разложеніи слова, а слѣдовательно и при письмѣ, опять-таки механическая память, а не слухъ, подсказываетъ голосовымъ мускуламъ части слова. Во всѣхъ упражненіяхъ слухъ играетъ совершенно пассивную роль: онъ не главный дѣятель, онъ только невольный свидѣтель, но это, по справедливому замѣчанію гр. Толстого (статья „Народное образованіе" стр. 153), можно сказать и про всякое ученіе, кромѣ ученія глухонѣмыхъ.

Слуховой способъ существуетъ давно, но онъ, какъ извѣстно, называется звуковымъ. Въ немъ названіе звука опредѣляется слухомъ, при разложеніи составныя части слова различаются слухомъ же; въ сліяніи опять таки слухъ опредѣляетъ, что вышло изъ работы голосовыхъ мускуловъ. Тутъ слухъ дѣятельное лицо, а не невольный свидѣтель. Въ упомянутой статьѣ своей гр. Толстой удивляется, что педагоги новой школы такъ много говорятъ объ участіи слуха въ обученіи по звуковому методу (стр. 153). Но они имѣютъ на это полное право. Едва ли логично назвать свой способъ слуховымъ, а дѣла никакого слуху не давать.

Предисловіе свое гр. Толстой заключаетъ слѣдующими похвалами своему способу:

„Особенное удобство этого способа, кромѣ быстроты, точности и легкости для учителя, состоитъ въ томъ, что процессъ складыванія и раскладыванія на слухъ безсознательно передается ученикамъ другъ другу такъ, что въ мѣстностяхъ и семьяхъ, гдѣ употребляется слуховой способъ, меньшіе братья и сестры безсознательно выучиваются складывать и раскладывать на слухъ, и имъ для того, чтобъ умѣть читать и писать, остается выучить буквы".

Быстрота обученія дѣйствительно большая: 2 недѣли для одного ученика и 6 для школы; но необходимо знать, что разумѣетъ графъ Толстой подъ словами: „*выучить читать и писать*". Ученикъ, который хотя разбираетъ каждое слово, но дѣлаетъ это медленно и съ трудомъ, и который пишетъ подъ диктовку, но съ частыми ошибками въ тѣхъ словахъ,

которыя пишутся какъ произносятся, можетъ ли онъ быть названъ умѣющимъ читать и писать? Во всякомъ случаѣ для оцѣнки быстроты нужны болѣе точныя и подробныя указанія.

Точность не исключительное свойство хорошаго метода; доказательствомъ этому служитъ методъ буквослагательный, который весьма точенъ, ясенъ и опредѣленъ.

Легкость для учителя не есть что либо особенно желанное; легче старипнаго способа трудно найти; пусть способъ будетъ труднѣе для учителей. Въ азбукѣ своей, состоящей изъ 4-хъ частей, гр. Т. весьма вѣрно замѣчаетъ:

„Чѣмъ легче учителю учить, тѣмъ труднѣе ученикамъ учиться. Чѣмъ труднѣе учителю, тѣмъ легче ученикамъ".

А въ статьѣ своей (стр. 170) гр. Толстой въ порицаніе нѣмецкихъ пріемовъ говоритъ:

„Въ нихъ была еще и та большая выгода для учителей (причина, по которой за эти пріемы особенно горячо держатся), что при нихъ учителю не нужно много стараться, не нужно дальше и дальше учиться, не нужно работать надъ собой и пріемами обученія".

Почему достойное порицанія въ одномъ методѣ заслуживаетъ похвалу въ другомъ?

Касательно обученія сестеръ и братьевъ мы можемъ только утверждать, основываясь на собственномъ опытѣ, что оно постоянно совершается при обученіи по звуковому способу. Дѣтей такъ интересуетъ разложеніе словъ на знакомые звуки, что они, придя домой, продолжаютъ это упражненіе и учатъ ему братьевъ и сестеръ. Они идутъ даже далѣе учениковъ гр. Толстого: письмо по слуху такъ легко для умѣющихъ различать звуки, и ребенка такъ завлекаетъ возможность написать каждое слышимое слово, что онъ и самъ пишетъ и младшихъ тому же учитъ. Мы не можемъ только сказать, чтобъ ученикъ училъ *безсознательно;* онъ знаетъ, что учитъ. Слова *безсознательно*, признаемся, мы въ этомъ значеніи и не понимаемъ. Значитъ ли это, что старшіе, не имѣя намѣренія учить младшихъ, только прилежно повторяютъ склады вслухъ, а младшіе, не имѣя намѣренія выучиться, запоминаютъ ихъ вслѣдствіе частаго повторенія старшими? Намъ кажется, что трудно предположить внима-

тельное слушаніе дѣтьми того, что не представляетъ для нихъ ни смысла ни интереса. Допустимъ даже, что это свойство безсознательнаго обученія и заучиванія дѣйствительно принадлежитъ слуховому методу; тогда остается еще рѣшить, приводитъ ли оно къ важнымъ и желаннымъ результатамъ. Дѣти заучиваютъ только склады; они не продолжаютъ дальше: не выучиваются безсознательно читать и писать. Заученные склады представляли бы для нихъ важное пріобрѣтеніе только въ томъ случаѣ, еслибъ заучиваніе это брало очень много времени въ школѣ. Но гр. Толстой говоритъ, что уловленіе нѣкоторыми учениками процесса складыванія происходитъ иногда всего въ полчаса. Положимъ еще полчаса на обратное упражненіе—раскладываніе. Складываются и раскладываются „всѣ слоги и слова, поставленные во главѣ отдѣловъ". Отдѣловъ, если мы не ошибаемся, десять, по счету гр. Толстого, слѣдовательно, на обученіе складыванію и разложенію потребно всего 10 часовъ, которые и составятъ всю выгоду, весь результатъ безсознательнаго обученія. Стоило ли объ этой выгодѣ такъ торжественно говорить?

Если способъ гр. Толстого не слуховой, какой же онъ? Это способъ буквослагательный, потому что въ основу его положены буквы и ихъ сочетанія — слоги. Но это не старинный буквослагательный способъ, а новѣйшій, съ улучшеніями. Въ старинномъ дѣти дѣлали все сами,—здѣсь имъ помогаетъ учитель; механическое заучиваніе облегчено: по старинному дѣти сначала повторяли склады медленно и очень долго не доходили до быстроты повторенія, которая влечетъ за собой запоминаніе; графъ Толстой съ самаго начала говоритъ слоги быстро и дѣтей заставляетъ дѣлать то же. Въ способѣ этомъ есть и нѣкоторыя нововведенія: гласныя называются такъ, какъ онѣ слышатся въ словѣ; прибавлено новое упражненіе, котораго совсѣмъ нѣтъ въ старинномъ способѣ: разложеніе словъ на слоги и буквы; при чемъ на слоги слова дѣлятся по слуху; письмо, хотя и не слито тѣсно съ чтеніемъ, но не составляетъ предмета обученія совершенно посторонняго чтенію.

И такъ улучшенія есть; но въ способѣ этомъ имѣется коренной, существенный недостатокъ, въ сравненіи съ которымъ улучшенія эти ничтожны. А именно: во все время обученія, какъ въ методѣ старинномъ, пониманіе дѣтей не упражняется; дѣти сами не сравниваютъ, не различаютъ, не дѣлаютъ заключеній; они только заучиваютъ сказанное учителемъ и припоминаютъ заученное. Въ статьѣ своей о народномъ образованіи гр. Толстой нѣсколько разъ говоритъ объ умѣ и понятливости русскихъ дѣтей, но въ способѣ своемъ онъ къ нимъ не обращается; объясненія, которыя могли бы вести къ пониманію, старательно обѣгаются. Такъ, напримѣръ, при складываніи словъ, чтобъ дѣти знали, изъ чего состоитъ *ту*, учитель напоминаетъ, что *тсу* будетъ *ту*; отчего далѣе онъ не предоставляетъ имъ самимъ догадаться, что точно такъ же *ба* состоитъ изъ *бса*, потому что *бса* будетъ *ба*, а даетъ это заучить. Даже такого неимоверно легкаго объясненія, какъ твердое и мягкое произношеніе согласныхъ, гр. Толстой предпочитаетъ не давать дѣтямъ, и замѣняетъ его складами.

Причина, по которой пониманіе дѣтей не упражняется, лежитъ не въ одномъ нежеланіи гр. Толстого давать дѣтямъ объясненія, а въ томъ, что въ этомъ способѣ и объясненія нельзя сдѣлать; нельзя потому, что естественное и, слѣдовательно, понятное дѣтямъ отношеніе между звукомъ и буквой извращено. Дѣти знаютъ и понимаютъ устное слово; письменное слово только его знакъ, и оно имъ чуждо; элементы письменнаго слова, буквы, тоже только знаки элементовъ слова устнаго- звуковъ; въ способѣ же гр. Толстого дѣтямъ все время даются только условныя произвольныя начертанія: и умалчивается о томъ, что ими изображается. Въ статьѣ своей, нѣсколько разъ уже упоминавшейся нами, гр. Толстой говоритъ: „обученіе языку состоитъ въ сообщеніи законовъ разложенія и обратнаго сложенія реченій, словъ, слоговъ, звуковъ". Совершенно вѣрно, но странное противорѣчіе съ азбукой, гдѣ, вмѣсто звуковъ, буквы.

Въ заключеніе разбора предисловія скажемъ нѣсколько словъ о языкѣ его. Мы уже останавливались на нѣкоторыхъ

неточныхъ и неясныхъ выраженіяхъ; теперь выпишемъ еще нѣсколько примѣровъ, чтобъ показать, что это не случайность, и что почти все предисловіе страдаетъ этимъ недостаткомъ.

При перечисленіи матеріала упомянуто о „словахъ, начинающихся съ произношенія буквъ азбуки по слуховому способу“.

По слуховому согласныя произносятся: бе, ве, ге, а слѣдовательно нужно, чтобы слово начиналось со слога изъ согласной и *е*. Такія слова и есть въ книгѣ, но они стоятъ подъ слѣдующимъ заглавіемъ: „слова, начинающіяся съ буквъ, какъ онѣ произносятся“. Буквы согласныя произносятся не *бе*, *ве*, *ге*, они такъ только *называются* гр. Толстымъ, произносятся же *бъ*, *въ*, *гъ*. . . Эти два заглавія противорѣчатъ другъ другу, и только послѣ просмотра всей азбуки можно догадаться, о чемъ говоритъ авторъ.

„Изображенія буквъ простыхъ и употребительныхъ очертаній“. Неясно, куда относится слово *простыхъ*, къ буквамъ или къ очертаніямъ; если къ очертаніямъ, то слѣдовало бы измѣнить такъ: простого и употребительнаго очертанія.

„Двухсложныя двухбуквенныя слова“. Ожидаешь подъ этимъ заглавіемъ словъ въ родѣ *ау*, а находишь *туча*, *тула* и т. д. Эта неточность повторяется 2 раза.

„Изображенія цифръ“. Цифра сама есть изображеніе числа; выходитъ—изображеніе изображенія.

„Подобраны слова всѣ понятныя, всѣ произносящіяся такъ, какъ пишутся, и всѣ расположенныя по удареніямъ для того, чтобъ ученикъ узнавалъ значеніе каждаго слова и могъ бы писать ихъ подъ диктовку“.

Не ясно, что̀ нужно для того, чтобъ ученикъ узнавалъ значеніе каждаго прочитаннаго слова и могъ бы писать подъ диктовку. Нужны ли для этого только слова, расположенныя по удареніямъ, или и понятныя и произносящіяся такъ, какъ пишутся. Чтобъ ученикъ понялъ слово, понятныя слова несомнѣнно нужны, но при чемъ тутъ удареніе и правописаніе? Точно также зачѣмъ для диктовки слова̀, расположенныя по удареніямъ?

„Главная трудность въ сознательномъ чтеніи состоитъ въ длинѣ самыхъ словъ“. Не трудность ли въ механизмѣ чтенія?

„Чтобъ ученики изъ соединенія 2-хъ слоговъ поняли значеніе слова“. Вѣрнѣе будетъ: „Чтобъ ученики поняли, что изъ соединенія 2-хъ слоговъ выйдетъ понятное слово?“

Подробный разборъ предисловія приводитъ насъ къ слѣдующимъ заключеніямъ:

1) Методъ гр. Толстого, такъ восхваляемый имъ, не выдерживаетъ критики.

2) Методъ звуковой, такъ порицаемый имъ въ его статьѣ „Народное образованіе“, извѣстенъ ему не вполнѣ.

3) Все предисловіе написано неяснымъ, неточнымъ языкомъ, вслѣдствіе неясности и неточности мысли.

Переходя отъ предисловія къ книгѣ, испытываешь самое отрадное чувство: изъ области, гдѣ все противорѣчиво, нелѣпо и темно, мы вступаемъ въ другую, гдѣ все ясно, понятно, мало того — художественно. Разница такъ велика, какъ будто книга и предисловіе написаны 2-мя разными лицами. Эти противорѣчія только и можетъ совмѣщать въ себѣ гр. Толстой, въ которомъ рядомъ съ самымъ яркимъ талантомъ нашего времени уживается такая шаткость въ теоріи.

Книга для чтенія представляетъ слѣдующій матеріалъ: до 10-й страницы отдѣльныя слова и предложенія, съ 10-й между ними есть уже связь, съ 17-й идутъ разсказы, сказки и басни, до 42-й—оригинальные, съ 42-й—передѣлки.

Въ началѣ книги автору приходится избѣгать длинныхъ, многосложныхъ словъ, но даже тутъ нельзя замѣтить въ языкѣ ни малѣйшей натяжки; онъ такъ сжатъ, простъ и образенъ, какъ будто для автора не существовало никакихъ стѣсненій. Даже въ отдѣльныхъ предложеніяхъ ужъ есть содержательность и связь, напримѣръ:

„У Тани было горе. Тетя шила Танѣ шубу на мѣху. Мѣху было мало. Бѣда Танѣ. Зима, а шубы нѣту“.

Эти фразы короткія, будто отрывистыя, но въ сущности вполнѣ законченные разсказы. Выписываемъ 2 изъ болѣе посторонныхъ:

„У бабки была внучка, прежде внучка была мала и все спала, а бабка сама пекла хлѣбы, мела избу, мыла, шила, пряла и ткала на внучку; а послѣ бабка стала стара и легла на печку и все спала. И внучка пекла, мыла, шила, ткала и пряла на бабку" (17 стр.).

„Пошли дѣти на гумно, и пошла у нихъ игра въ волки и овцы. Миша былъ волкъ. Онъ влѣзъ (взлѣзъ?) по шесту на скирдъ. На скирдѣ было мягко, и Миша легъ. Овцы были Коля и Настя. Они ждали, ждали волка, нѣтъ волка. Стали его звать. Не нашли Мишу и ушли. Пришла мать. Гдѣ Миша, гдѣ Миша? Пошли въ поле, въ лѣсъ. Нѣтъ Миши. Пришла мать на гумно. Миша! А, Миша! А Миша! Я здѣсь, я спалъ, шестъ мой упалъ и я не знаю, какъ со скирда слѣзть" (33 стр.).

Внѣшняя сторона языка гр. Толстого—отсутствіе придаточныхъ предложеній и союзовъ, а внутренняя—сжатость, мѣткость и выразительность.

Всѣ оригинальные разсказы такъ же хороши по содержанію и по языку. Исключенія составляютъ разсказа 3; напр., разсказъ про Мишу (26 стр.):

„Былъ у Миши кнутъ. Онъ имъ всѣхъ билъ. Разъ онъ билъ кошку няни. Пришла няня, взяла у Миши кнутъ и била Мишу за то, что онъ былъ золъ и билъ ея кошку".

Недостаетъ, чтобъ пришла мать Миши и стала бить няню; затѣмъ мужъ няни сталъ бы бить мать Миши и т. д., безъ конца.

На 25-й стр. внуки смѣются надъ старымъ дѣдомъ, и авторъ говоритъ имъ: „Не то дурно, что дѣдъ старъ и слабъ, а то дурно, что внукъ младъ и глупъ". Что дурно? То ли, что, несмотря на молодость, внуки глупы, или что они молоды? Здѣсь нѣтъ той ясности выраженія, къ которой пріучилъ насъ гр. Толстой въ своихъ разсказахъ.

Для передѣлокъ взяты басни: Орелъ и Вороненокъ, Совѣтъ мышей, Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ, Ежъ и Ужъ, Городская и полевая мышь, Левъ въ старости. Изъ сказокъ передѣланы: Коза съ козлятами, Лисица и Журавль, Красная шапочка, Лисица и Тетеревъ, Орѣховая вѣтка и т. д. Во всѣхъ передѣлкахъ языкъ и содержаніе дѣйствительно упрощены. Приведемъ въ примѣръ передѣлку басни: „Богачъ и бѣднякъ":

„**Въ одномъ домѣ жилъ наверху богачъ баринъ, а внизу бѣдный портной. Портной за работой все пѣлъ пѣсни, и мѣшалъ барину спать. Баринъ далъ портному мѣшокъ денегъ, чтобъ онъ не пѣлъ. Портной сталъ богатъ и все стерегъ свои деньги, а пѣть уже не сталъ. И стало ему скучно; онъ взялъ деньги и снесъ ихъ назадъ барину и сказалъ: возьми свои деньги назадъ, а мнѣ ужъ позволь пѣсни пѣть, а то на меня напала тоска**“ (60 стр.).

Исключеніе составляетъ сказка: „Лисица и Тетеревъ“; она растянута ровно вдвое: сжатость и сила подлинника исчезла въ передѣлкѣ, а понятнѣе она не сдѣлалась.

Что сказать о примѣненіи книги гр. Толстого? Служить книгой для обученія грамотѣ по всѣмъ способамъ она не можетъ. Въ этомъ отношеніи она годится только для способа самого автора. Какъ книга для чтенія, послѣ прохожденія всѣхъ звуковъ и буквъ, она смѣло можетъ быть рекомендована для учащихъ по всѣмъ способамъ и составляетъ въ этомъ отношеніи драгоцѣнное пріобрѣтеніе для нашей педагогической литературы.

Н. Островская.

Произведенія Л. Н. Толстого какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми.

*) Всѣ сочиненія графа Толстого, за исключеніемъ „Записокъ маркера“, „Двухъ гусаровъ“, „Альберта“, „Встрѣчи“ и въ цѣломъ „Войны и мира“, романа, изъ котораго мы сдѣлаемъ выборку нѣкоторыхъ мѣстъ, да, пожалуй, „Юности“, представляютъ въ педагогическомъ отношеніи матеріалъ чрезвычайно благодарный, хотя и для различныхъ возрастовъ и, по преимуществу, для дѣтей изъ семействъ болѣе образованныхъ. Причина этого та, что сюжеты и обстановка, изображаемые авторомъ, обнимаютъ, по большей части, жизнь помѣщичью, среду, такъ сказать, *аристократическую*, интересы которой народу совершенно чужды; наконецъ, самое изложеніе Толстого, при всей своей простотѣ, отличается необыкновенно тонкимъ анализомъ внутренней жизни дѣйствующихъ лицъ и множествомъ описаній,

*) „Педагогическій Листокъ“ 1875 г. (Приложеніе къ „Дѣтскому Чтенію“), № 3. „Русскіе писатели какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми“. Статья Виктора Острогорскаго.

напр., природы, что требуетъ отъ читателя уже нѣкотораго развитія эстетическаго и интереса къ такого рода чтенію. Вотъ почему намъ кажется, что этотъ писатель, по преимуществу, требуетъ при чтеніи съ дѣтьми педагогическаго руководства, которое могло бы помочь юношѣ найти красоту и смыслъ въ разсказахъ, повидимому, часто очень бѣдныхъ внѣшнимъ содержаніемъ. Но за то, если дѣти вчитаются въ этого писателя, великое богатство самаго гуманнаго чувства, цѣлый рядъ простыхъ, глубоко симпатичныхъ образовъ разнаго рода обыкновенно не замѣчаемыхъ въ жизни личностей станетъ достояніемъ неиспорченной дѣтской души, въ которой отъ раннихъ лѣтъ нужно будить чуткость къ воспріятію сторонъ жизни мало замѣчаемыхъ, но имѣющихъ между тѣмъ для человѣка глубокій смыслъ.

Всѣ сочиненія гр. Толстого для нашихъ цѣлей можно раздѣлить по сюжетамъ на три большія группы: I. *Жизнь семейная*. II. *Жизнь военная* и III. *Разныя сочиненія*. Сообразно этому дѣленію мы и будемъ данный матеріалъ разсматривать.

1. *Жизнь семейная*. Свѣжестью ранней юности, идилліей маленькихъ домашнихъ радостей и горестей, дѣтскихъ слезъ и первыхъ чувствъ вѣетъ отъ этихъ простыхъ повѣствованій изъ домашняго, семейнаго быта нашихъ помѣщиковъ. Вотъ передъ вами десятилѣтній ребенокъ (*Дѣтство*) съ своимъ добрѣйшимъ учителемъ, Карломъ Ивановичемъ, выставленный въ день своего рожденія, съ своей доброй, такой слабенькой, нѣжной, болѣзненной *maman*, съ строгимъ, немножко сухимъ, скучающимъ въ деревнѣ по шуму городской жизни *папа*, съ гувернанткой *Мими*, съ сестрой *Любочкой* и съ ея контрастомъ—дочерью гувернантки *Катенькой*, съ старшимъ, который большится, братомъ *Володей*, съ почтеннымъ дворецкимъ *Фокой*, съ берегущей, какъ зѣницу ока, господское добро, старой баловницей дѣтей, ключницей *Натальей Савишной* и, наконецъ, почти необходимою принадлежностью старинной помѣщичьей жизни, юродивымъ *Гришей*. Что за великолѣпная, необыкновенно полная галлерея

семейныхъ портретовъ! Сколько гуманнаго чувства любви и къ этому учителю, такому смѣшному по наружности и манерамъ, и къ этой бѣдной, нелюбимой мужемъ матери, и къ этому обиженному природой юродивому разлито въ этой безхитростной повѣсти. Вотъ на какихъ вещахъ должно воспитываться чувство ребенка!

Введя читателя въ семью, авторъ останавливается на выдающихся явленіяхъ дѣтской жизни. Охота, въ которой маленькій герой участвуетъ только въ качествѣ зрителя. игры, дѣтское рисованіе „синихъ" зайцевъ, впечатлѣніе на ребенка музыки, благоговѣніе передъ таинственными кабинетными занятіями отца, который кажется ребенку такимъ важнымъ и недоступнымъ, рѣшеніе везти мальчиковъ въ столицу, ночное подсматриваніе веригъ Гриши, его ночная молитва. біографія Натальи Савишны, наконецъ, разлука. прощаніе съ матерью и, особенно, теплыя воспоминанія объ этомъ добромъ ангелѣ семьи, — все это такой педагогическій матеріалъ, подобнаго которому не часто встрѣтишь и въ литературѣ иностранной, не говоря уже о томъ, какъ рисуется здѣсь именно русская, скучная, однообразная помѣщичья жизнь.

Съ XVI главы повѣсти маленькій герой уже въ Москвѣ, у богатой княгини-бабушки. Картины деревенской дѣтской жизни подъ присмотромъ нѣмца гувернера смѣняются картинами барскаго воспитанія. Герой пишетъ бабушкѣ поздравительные стихи въ именины, въ его воспитаніе вмѣшивается аристократизмъ, обученіе манерамъ: у мальчика являются новые товарищи, онъ принимаетъ участіе въ балѣ и, подъ вліяніемъ разнообразія новыхъ впечатлѣній, начинаетъ забывать о матери. Но вотъ получается отцомъ письмо о ея болѣзни, и страшное первое горе посѣщаетъ мальчика: мать его умираетъ. Эта предсмертная болѣзнь, разсказъ Натальи Савишны о послѣднихъ минутахъ страдалицы, впечатлѣніе на ребенка смерти, описаніе похоронъ, пустоты въ домѣ послѣ покойницы, наконецъ, окончательно обрисовывающійся образъ Натальи Савишны, которая, несмотря на глубокую свою скорбь, сохраняетъ всю хозяй-

ственную распорядительность, всѣ эти сцены принадлежатъ къ наиболѣе сильнымъ, по благотворному впечатлѣнію на чувство дѣтей, мѣстамъ изъ всѣхъ сочиненій гр. Толстого.

Если „Дѣтство“, за исключеніемъ одной главы IX-ой, пригодно для дѣтскаго чтенія вполнѣ, то составляющее его продолженіе „Отрочество“ требуетъ опущеній гораздо большихъ, и по исключительности изображенія, именно воспитанія аристократическаго, представляетъ для дѣтей и гораздо меньшій интересъ. Такъ главы VI-ая (*Маша*), XVIII-ая (отношенія къ Машѣ старшаго брата Володи) и XIX-ая (*Отрочество*), а также послѣднія главы съ XXI-ой могутъ быть опущены вовсе. Но за то въ этой же повѣсти есть такія прекрасныя вещи, какъ, напр., *Исторія Карла Ивановича*, какъ *описаніе дороги, грозы*, какъ *разговоры* маленькаго *героя съ Катенькой о богатствѣ и бѣдности*, рисующіе *наивное невѣдѣніе жизни* и *отношеній между людьми* въ мальчикѣ, воспитываемомъ въ полнѣйшемъ невѣдѣніи всего того, что выходитъ изъ круга интересовъ большого аристократическаго дома, изображеніе *дѣтскихъ проступковъ* — все это и представляетъ интересъ и даетъ воспитателю прекрасный матеріалъ для бесѣдъ съ дѣтьми, которыя найдутъ въ этихъ разсказахъ много общаго и съ своею собственною жизнью *).

Рядомъ съ этими картинами дѣтства и отрочества мы поставили бы небольшой разсказъ „Метель“. Собственно, содержанія въ немъ очень мало; но разсказанъ онъ мастерски. Герой его сбивается съ пути ночью въ степяхъ земли войска Донского, едва не замерзаетъ на дорогѣ, и, наконецъ, къ утру благополучно добирается до станціи. Вотъ и все; но на этой незатѣйливой канвѣ — цѣлый рядъ картинъ, ощущеній героя, воспоминаній, навѣваемыхъ одно-

*) Мы опускаемъ вовсе „Юность“, которая, при всей обычной у Толстого прелести разсказа и прекрасныхъ частностяхъ, изображаетъ совершенно безсодержательную жизнь богатой студенческой молодежи, проводящей время въ игрѣ и визитахъ, и съ наукой имѣющей очень мало общаго. Педагогическое значеніе этой повѣсти развѣ отрицательное. На нее можно указать только для того, чтобы обратить вниманіе на то, къ какимъ грустнымъ результатамъ приводитъ пустое, чисто внѣшнее воспитаніе.

образнымъ скрипомъ саней и бряцаньемъ колокольчика, и все представлено такъ интересно, что, начавъ читать разсказъ, не оторвешься отъ него и, когда его кончишь, все еще ждешь чего-то и жалѣешь, что онъ такъ скоро окончился. Кромѣ мастерской картины степи, типичныхъ разговоровъ ямщиковъ и изображенія ихъ неприглядной трудовой жизни съ опасностью замерзнуть въ степи или погибнуть ни за грошъ отъ руки лихого человѣка, авторъ чрезвычайно удачно рисуетъ передъ читателемъ проносящіяся въ головѣ полудремлющаго въ саняхъ барина картины его дѣтства, въ родѣ изображенныхъ въ первой повѣсти.

Существуетъ, особенно у англичанъ, цѣлый рядъ особыхъ романовъ, большею частію писанныхъ женщинами, предназначенныхъ по преимуществу для чтенія подрастающихъ дѣвочекъ, съ цѣлью возбудить въ нихъ любовь къ семейной жизни, уваженіе къ святости домашняго очага и къ мужу, какъ къ ближайшему и лучшему другу и главѣ дома, измѣна которому влечетъ за собою величайшія несчастія для жены. Романы эти, отличающіеся слащавою сентиментальностію и сухою моралью, какъ и все, претендующее на тенденцію и поучительность, дышатъ скукой непроходимой и чисто англійской чопорностію. Но, читая большой романъ Толстого „Семейное счастіе“, мы вспомнили объ этихъ уродахъ поэзіи не потому, чтобы онъ имѣлъ съ ними какое-нибудь сходство, а именно потому, что романъ этотъ вовсе не претендуетъ на поучительность и, отличаясь отъ нихъ какъ небо отъ земли, высокою художественностью, тѣмъ самымъ имѣетъ, по нашему мнѣнію, великое педагогическое значеніе, особенно для дѣвочекъ средняго возраста. Рамки этого романа очень узенькія:— обнимаютъ онѣ семейную жизнь въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, и если во второй части авторъ и везетъ свою героиню въ Москву, Петербургъ и за границу, заставляетъ эту героиню окунуться въ вихрь свѣтской жизни и блистать въ обществѣ, то въ концѣ концовъ онъ все же возвращаетъ ее въ лоно тихой семейной деревенской жизни съ му-

жемъ и ребенкомъ, къ тихому семейному счастью, немножко эгоистическому, немножко узенькому, которое, повидимому, и составляетъ любимый идеалъ автора. Въ первой части передъ нами дѣвушка-сиротка, въ уединеніи живущая въ своей деревнѣ съ старымъ, вѣрнымъ другомъ дома, гувернанткой Катей и маленькой сестрой Соней. Опекунъ сиротъ, пожилой уже человѣкъ, хорошій хозяинъ Сергѣй Михайловичъ обращается съ семнадцатилѣтней героиней сначала какъ съ ребенкомъ; они гуляютъ вмѣстѣ, болтаютъ, и мало по малу сближаются до любви. Гувернантка, видящая въ опекунѣ отличнаго жениха для своей питомицы, отчасти даже способствуетъ ихъ сближенію, и послѣ обыкновенныхъ въ такихъ случаяхъ разговоровъ о томъ, что женихъ и невѣста не стоятъ другъ друга, свадьба все-таки улаживается. Вотъ и вся первая часть. Но въ этой простотѣ сюжета какая бездна высокохудожественнаго, глубоко-образовательнаго содержанія! Сколько общаго съ своими собственными чувствами, съ самыми затаенными своими думами и неясными мечтами найдетъ для себя въ этой части юная, неиспорченная сердцемъ читательница! Тутъ и тоска одиночества въ глуши, въ деревнѣ, зимой, подъ свѣжимъ воспоминаніемъ недавней смерти любимой матери, и воспоминанія о покойномъ отцѣ, который какъ бы заранѣе предугадалъ въ своемъ другѣ жениха для любимицы дочери, и коротанье времени за фортепіано въ долгіе зимніе вечера, и прогулки рука объ руку по залѣ съ человѣкомъ, къ которому уже начинаешь чувствовать что-то больше привычки, и дѣвичьи молитвы по ночамъ, и жизнь не своею жизнью, а жизнью любимаго человѣка. Эта чудная идиллія дѣвической внутренней жизни принадлежитъ къ лучшимъ страницамъ, написаннымъ гр. Толстымъ; но едва ли еще не лучше сцены приготовленія къ говѣнью, день, въ который героиня пріобщается, приготовленія къ свадьбѣ, хлопоты гувернантки и матери жениха о приданомъ и устройствѣ квартиры, какъ о дѣлѣ необыкновенной важности, наконецъ отправленіе жениха и невѣсты въ день свадьбы на могилу отца героини. Все это такъ просто, такъ старо, обыкно-

:енно, но вмѣстѣ съ тѣмъ такъ ново и интересно, какъ может представлять жизнь только великій художникъ.

Вторая часть открывается идиллической картиной безмятежнаго счастія въ медовый мѣсяцъ; но мѣсяца черезъ два героиня начинаетъ въ деревнѣ скучать, и мужъ везетъ ее въ столицу. Здѣсь обнаруживается между супругами разница возрастовъ и вкусовъ, и вскорѣ героиня совершенно увлекается свѣтомъ, а отношенія между супругами становятся все болѣе и болѣе натянутыми: молодая жена оказывается, какъ и слѣдовало ожидать, судя по ея уединенному воспитанію и малому развитію, совершенно непонимающею ни любви къ ней мужа, ни всей огромной стоимости для нихъ такой открытой свѣтской жизни. Наконецъ, добрыя отношенія между ними порываются, повидимому, окончательно, и молодая женщина отдается свѣту вполнѣ, оставляя своего мужа работать дома для ея прихотей. Критика наша часто несправедливо упрекала автора за его пристрастіе къ описаніямъ свѣтской жизни; но не слѣдуетъ забывать, что, кромѣ развѣ В. Крестовскаго (псевдонимъ), едва ли кто изъ нашихъ писателей представлялъ такъ ярко, какъ гр. Толстой, всю пустоту и ничтожность этой жизни. На эту то сторону романа стоитъ также обратить вниманіе взрослыхъ читательницъ. Но вотъ у героини рождается ребенокъ. Материнское чувство, съ такою силою охватившее ее въ первое время, черезъ два мѣсяца, „уменьшаясь и уменьшаясь, перешло въ привычку и холодное исполненіе долга“. Мать снова предается обществу, и всѣ заботы о ребенкѣ остаются на долю мужа. Наконецъ, супруги ѣдутъ за границу на воды, и молодая женщина едва не становится измѣнницей мужу; но во время спохватывается и возвращается въ тихое лоно семейнаго счастія уже преображенною тяжелымъ испытаніемъ, открывшимъ ей, наконецъ, глаза.

Таковъ этотъ простой, удивительно-написанный романъ-апофеоза тихой семейной жизни, имѣющій очень важное педагогическое значеніе для чтенія молодымъ дѣвушкамъ, особенно, если это чтеніе будетъ итти подъ руководствомъ разумной матери, гувернантки или учительницы. Но пре-

дупреждаемъ воспитательницъ, что онѣ должны быть готовы отвѣтить и на такіе вопросы, легко могущіе возникнуть въ читательницахъ: „А не слишкомъ ли старъ для этой семнадцатилѣтней, наивной, незнающей жизни дѣвочки этотъ хотя бы и прекраснѣйшій человѣкъ, Сергѣй Михайловичъ? Правъ ли былъ онъ, предоставивъ своей женѣ ребенку увлекаться свѣтскою жизнью, которую онъ справедливо презиралъ, и не могло ли испытаніе быть куплено слишкомъ дорогою цѣною? Наконецъ, что было бы съ этимъ семейнымъ счастіемъ, если бы на мѣстѣ пошлаго итальянскаго графа оказался дѣйствительно хорошій человѣкъ, котораго бы она и, можетъ быть, въ первый разъ въ жизни, истинно и глубоко полюбила?“ Надъ такими вопросами воспитательницамъ слѣдуетъ подумать, а совершенное убереженіе дѣвочекъ, развивающихся вообще скорѣе мальчиковъ, отъ чтенія романовъ, даже такихъ высоко-нравственныхъ, какъ этотъ, едва ли не отзывается черезчуръ искусственною педагогіею.

Чтобы покончить съ отдѣломъ, такъ сказать, „семейныхъ“ произведеній гр. Толстого, намъ остается еще упомянуть о „Войнѣ и мирѣ“, гдѣ тамъ и сямъ разбросаны прекраснѣйшія семейныя сцены (напр. *изображеніе дядюшки*—томъ III, *охота*, тамъ же; для болѣе взрослыхъ дѣтей: — *святки*, III; *сборы на балъ;* пожалуй, *ночная бесѣда дочери съ матерью о женихахъ*, III; *говѣнье Наташи*, т. IV); но эти сцены, взятыя отдѣльно, довольно отрывочны, и будутъ, какъ намъ кажется, имѣть гораздо болѣе значенія въ связи съ романомъ, когда впослѣдствіи онъ прочтется въ цѣломъ... Въ цѣломъ же эти интересныя картины общества первой четверти нашего столѣтія для дѣтей, на нашъ взглядъ, слишкомъ рановременны.

II. *Жизнь военная.* Было время, когда возбужденіе въ дѣтяхъ, особенно въ мальчикахъ, воинственнаго духа, считалось дѣломъ педагогической важности. Мы еще живо помнимъ, какъ лѣтъ двадцать пять назадъ были распространены въ семьяхъ, гдѣ есть дѣти, всякія военныя игрушки, въ родѣ касокъ, сабель, знаменъ, солдатиковъ и пр., которыя въ настоящее время встрѣчаются въ образц-

ванныхъ семьяхъ довольно рѣдко. Дѣтская литература также шла за вѣкомъ: намъ дарили картинки военнаго содержанія, книжки въ родѣ „Русскаго солдата",—описанія разныхъ подвиговъ русской храбрости, исторіи, въ которыхъ не было почти ничего, кромѣ войнъ, побѣдъ, убійствъ и разрушеній, тріумфовъ оружія, торжествъ доблестей и заманчивыхъ картинъ быстро пріобрѣтаемой военной славы. Но, несмотря на общее военное настроеніе и стремленіе къ военной службѣ, мы знали только одну внѣшнюю, блестящую, побѣдную сторону этой военной жизни и, любуясь „стройными рядами" красивыхъ солдатъ, о ихъ дѣйствительной будничной жизни не знали ничего; самый непріятель, напр., кавказскіе горцы, представлялись намъ какими-то дикими звѣрями, которыхъ надобно крошить, уничтожать, и чѣмъ болѣе числомъ, тѣмъ лучше и доблестнѣе.

Прошло это воинственное время; наступило другое, мирное время благихъ реформъ настоящаго царствованія, время оглядки на свою собственную будничную жизнь, время устройства нашей гражданской жизни и образованія ума и сердца будущихъ гражданъ въ духѣ любви, кротости и благоразумія. Фребелевскія игрушки смѣнили солдатиковъ, вмѣсто крѣпостей, дѣти строятъ домики и копаютъ гряды, возятся съ акваріумами и цвѣтами; вмѣсто книжекъ о военныхъ подвигахъ, читаютъ простыя исторіи изъ обыкновенной жизни и біографіи тѣхъ людей, которые отличились на поприщѣ науки, искусства или иной общественной дѣятельности на благо человѣчества. Великое дѣло всеобщей воинской повинности уравняло всѣхъ въ дѣлѣ служенія на защиту своей родной земли, своего дорогого отечества, въ случаѣ грозящей ему опасности, на защиту собственной кровью своей.

Въ настоящее-то мирное время особенно важно познакомить дѣтей, будущихъ солдатъ, съ военнымъ бытомъ внутреннимъ, съ жизнью лагерною и боевою, и не только со стороны блестящей, бросающейся въ глаза, но и съ той, которая хоть и не видна, однообразна, но тѣмъ не менѣе требуетъ отъ человѣка огромнаго терпѣнія, лишеній

и твердости духа, можетъ быть, еще въ большей степени, чѣмъ нервное одушевленіе, охватывающее человѣка въ минуту физической борьбы на смерть. Будущихъ воиновъ надобно теперь болѣе, чѣмъ когда-нибудь, ознакомить съ внутреннимъ міромъ ихъ будущихъ товарищей, которые должны быть для нихъ не только солдатами, но и людьми. Такое стремленіе къ очеловѣченію солдата, къ его образованію, такое гуманное отношеніе къ нему, такой интересъ въ улучшеніи его быта ясно обнаруживаетъ и само правительство, и педагогія должна въ этомъ случаѣ всѣми мѣрами содѣйствовать благимъ намѣреніямъ послѣдняго и воспользоваться тѣми средствами, которыя находятся въ рукахъ. Однимъ изъ могущественныхъ средствъ въ этомъ случаѣ является литература, и потому мы съ особеннымъ удовольствіемъ останавливаемся на военныхъ разсказахъ Гр. Толстого.

Г. Толстой не сторонникъ войны. Въ разныхъ мѣстахъ своихъ сочиненій онъ горько скорбитъ о томъ, что человѣчество, при своемъ высокомъ развитіи науки, до сихъ поръ не научилось рѣшать споры путемъ мирныхъ переговоровъ, и жертвуетъ столькими тысячами человѣческихъ жизней въ кровопролитныхъ войнахъ, которыя часто ведутся изъ самолюбивыхъ побужденій, ненасытнаго честолюбія или эгоистическихъ расчетовъ. Горькая иронія слышится у поэта, когда изображаетъ онъ въ „Войнѣ и мирѣ“ этого величайшаго честолюбца—Наполеона и съ необыкновеннымъ искусствомъ выдвигаетъ въ описаніи Бородинской битвы эту часто совершенно безплодную, ненужную гибель цѣлыхъ полковъ; съ потрясающей правдой рисуетъ онъ бѣгство изъ Смоленска и Москвы мирныхъ жителей, этотъ паническій страхъ передъ приближеніемъ неотразимой силы разрушенія; сердце надрывается отъ боли, когда читаешь его описанія предсмертныхъ страданій въ госпиталяхъ и на полѣ битвы, или о томъ, какъ относятся эти привыкшіе къ смерти люди и ежеминутно рискующіе умереть и сами, какъ относятся они къ трупамъ, къ ранамъ, къ стонамъ и крикамъ. Такими изображеніями гр. Толстой, правда,

способенъ прохладить какой угодно военный пылъ не нюхавшаго пороху почитателя Марса, и воспитатель сдѣлаетъ хорошо, если, замѣтивъ въ питомцѣ неумѣренное увлеченіе военной славой, дастъ ему прочитать описаніе подобныхъ сценъ; но, съ другой стороны, едва ли можно лучше Толстого изобразить всю важность, все значеніе подвига истинно патріотической защиты отечества, когда оно въ истинной опасности, когда ему въ жертву несетъ человѣкъ беззавѣтно. со всѣмъ увлеченіемъ любви къ нему, безъ всякой надежды на награду здѣсь, на землѣ, свою собственную жизнь, въ которой онъ переносилъ и перенесетъ, если останется живъ, столько горя и лишеній... Какой безпощадной сатирой бичуетъ поэтъ всякаго, будь это генералъ, солдатъ, или простой обыватель, всякое равнодушіе къ общественному дѣлу, всякій эгоистическій расчетъ, когда нужно жертвовать всѣмъ, всякое стремленіе поживиться въ минуты общаго бѣдствія казеннымъ или частнымъ добромъ: какимъ истинно умнымъ человѣкомъ, желающимъ спасти отечество, спокойнымъ и умѣлымъ рисуетъ поэтъ своего старика-Кутузова, не скрывая однако нѣкоторыхъ его недостатковъ и комическихъ сторонъ. Подобныя изображенія, подобное здравое отношеніе къ событіямъ историческимъ могутъ быть только у художника, который вмѣстѣ съ тѣмъ и патріотъ въ благороднѣйшемъ, высокомъ смыслѣ этого слова. Не скрывая отъ юноши, что война есть величайшее, противоестественнѣйшее общественное бѣдствіе, не скрывая темныхъ сторонъ нашего военнаго быта, нашего, часто слишкомъ большого равнодушія къ бѣдамъ родины и узкаго себялюбія, гр. Толстой дѣйствительно поселитъ въ юношѣ отвращеніе и отъ войны, возмутитъ его сердце негодованіемъ и къ этому себялюбію и къ этому равнодушію; но вмѣстѣ съ тѣмъ поэтъ учитъ юношу, въ случаѣ грозящей родинѣ опасности, не задумываться пожертвовать этой родинѣ всѣмъ и умирать за нее героемъ... Это ли не педагогическая сила? Это ли не истинное воспитаніе патріота-гражданина?

Три великія военныя эпохи послѣдняго столѣтія захва-

тываетъ Толстой въ своихъ сочиненіяхъ: продолжительную борьбу Россіи съ Кавказомъ, осаду Севастополя и отечественную войну 1812 года. Къ первой относятся разсказы: „Набѣгъ", „Рубка лѣса" и отчасти „Казаки"; ко второй: „Севастополь въ декабрѣ и маѣ 1854 года" и „Севастополь въ августѣ 1855 г."; къ третьей — множество отрывковъ изъ „Войны и мира." — Такимъ образомъ, сообщивъ дѣтямъ, хотя бы въ самыхъ общихъ чертахъ, значеніе и ходъ этихъ трехъ великихъ нашихъ войнъ, воспитатель можетъ перейти къ ознакомленію дѣтей и съ самыми разсказами, которые дадутъ очень много матеріала фактическаго и воспитательнаго въ томъ смыслѣ, какъ мы говорили объ этомъ выше.

Первая повѣсть, съ которой мы и совѣтовали бы начать ознакомленіе съ военною жизнью, это — „Казаки", повѣсть, богатая матеріаломъ этнографическимъ. Въ цѣломъ „Казаки" повѣсть не для дѣтей, и можетъ имѣть педагогическое значеніе только въ рукахъ воспитателя, который опуститъ при чтеніи все то, что не имѣетъ интереса этнографическаго или для дѣтскаго чтенія рановременно. Такъ, первыя двѣ главы, разсказывающія о причинахъ отъѣзда на Кавказъ прокутившагося и соскучившагося свѣтскою жизнью Оленина, могутъ быть переданы на словахъ, и чтеніе начато съ третьей главы—описанія дороги и перваго впечатлѣнія отъ кавказской природы, получаемаго столичнымъ жителемъ, никогда не видавшимъ горъ. Главы IV, XI прямо вводятъ въ эту жизнь казачьей станицы, со всѣми ея интересами—отношеніе къ русскимъ солдатамъ и офицерамъ. Цѣлый рядъ личностей, одна другой рельефнѣе, такъ и врѣзываются въ память читателя; цѣлый рядъ маленькихъ сценокъ, въ родѣ возвращенія въ станицу скотины, прихода солдатъ на постой, ночной стоянки на берегу Терека, убіенія абрека и отношенія казаковъ къ мертвому тѣлу, отношенія къ казачьимъ порядкамъ великорусса-денщика,—все это полно самаго живого интереса и нечувствительно для читателя вводитъ послѣдняго въ знакомство съ кавказскимъ бытомъ. Но главы XII, XIII

ухаживанье офицера за Марьянкой) также XVIII, XXIV и другія (развитіе любовной интриги и, вообще, любовный элементъ) при чтеніи съ дѣтьми слѣдовало бы опустить, заказавъ чтеніе устнымъ разсказомъ, точно такъ же, какъ и нѣкоторыя слова и выраженія, разсѣянныя тамъ и сямъ въ повѣсти; все же остальное (напр., жилище и жизнь старика Ерошки, схватка казаковъ съ джигитами) принадлежитъ къ числу наиболѣе образовательныхъ, особенно этнографическихъ матеріаловъ, знакомящихъ съ краемъ лучше всякихъ сухихъ географій и отрывочныхъ путешествій.

За „Казаками" поставили бы мы два небольшіе прекрасные разсказа: „Набѣгъ" и „Рубка лѣса", которые могутъ быть прочитаны дѣтьми безъ всякихъ выпусковъ. Въ первомъ изъ нихъ дѣти встрѣтятъ прекрасный образъ съ виду грубоватаго стараго служаки, бѣдняка-капитана, иронически относящагося къ молодому офицерику, которому хочется узнать „какія сраженія бываютъ, посмотрѣть, какъ убиваютъ людей,"—образъ живущей гдѣ-то далеко въ Россіи старушки его матери, благословившей сына и ожидающей его къ себѣ; увидятъ, какъ весело выступаетъ полкъ въ походъ, какъ равнодушны эти люди къ жизни и смерти, наконецъ, сколько въ этихъ съ виду грубыхъ, привыкшихъ ко всякимъ ужасамъ людяхъ скрывается нѣжности и участія къ умирающему товарищу (глубоко-трогательная сцена смерти молоденькаго прапорщика). Второй разсказъ („Рубка лѣса"), выдвигающій еще болѣе, чѣмъ жизнь офицеровъ, жизнь простыхъ солдатъ въ ихъ взаимныхъ, грубыхъ, но глубоко-человѣчныхъ отношеніяхъ (смерть солдатки, солдатскіе разсказы, пѣсни), можетъ служить цѣльной заключительной картиной закавказскаго военнаго быта.

Ознакомивъ дѣтей съ боевою жизнью на Кавказѣ, можно перейти къ чуднымъ разсказамъ о Севастополѣ. Ихъ всего три, и всѣ они небольшого объема; но по богатству содержанія, яркости изображаемыхъ картинъ и глубокому чувству, которымъ они проникнуты—это, буквально, един-

ственная у насъ скорбная эпопея великой осады города, подобныхъ которой не много сыщется во всей всемірной исторіи. Все, что говорили мы ранѣе о патріотическомъ значеніи *военныхъ разсказовъ* Толстого, пришлось бы здѣсь только повторить, говоря о „Севастополѣ“ въ отдѣльности. Прибавимъ только одно, что, по нашему глубокому убѣжденію, если воспитатель проникнется значеніемъ этихъ разсказовъ и сразу захочетъ затронуть въ дѣтяхъ все, что въ ихъ юныхъ душахъ есть святого и нѣжнаго, если захочетъ показать имъ, что значитъ любить родину, какъ умирали русскіе люди за великое дѣло, какъ при жизни терпѣли они всѣ лишенія, какія только можетъ представить воображеніе,—то эти три - четыре вечера, которые посвятитъ онъ на такое чтеніе, на всю жизнь запечатлѣются въ юныхъ, воспріимчивыхъ душахъ будущихъ слугъ отечества. Если захочетъ воспитатель показать дѣтямъ, на что способны эти героини—сестры милосердія, этотъ русскій солдатъ, который на самый величайшій свой подвигъ смотритъ безъ бахвальства и хвастовства, какъ на дѣло простой необходимости; если захочетъ открыть передъ дѣтьми его простую душу—пусть воспитатель прочтетъ эти разсказы—и дѣти полюбятъ солдата и тотъ народъ, который способенъ выслать въ годины народныхъ бѣдствій изъ своей темной среды такихъ богатырей силы физической и крѣпости душевной. Передъ „Севастопольскими разсказами“ гр. Толстого молчитъ слово критика; это вещь, предъ которой можно только благоговѣть и удивляться, и чьей душѣ не скажутъ они ничего, тотъ глухъ и нѣмъ къ тому, что называется великимъ словомъ *поэзія*, и не ему воспитывать юношество, которое должно эту поэзію почувствовать и полюбить, а чрезъ нее узнать и самую жизнь въ ея великихъ, знаменательныхъ проявленіяхъ.

И такъ, оставляя всякія дальнѣйшія разсужденія объ этихъ разсказахъ, какъ матеріалѣ педагогическомъ, напомнимъ только о нѣкоторыхъ, наиболѣе рельефныхъ описаніяхъ и сценахъ. Таковы, напримѣръ, въ *первомъ* разсказѣ: общая картина Севастополя въ декабрѣ 1854 г., зала со-

ранія, наполненная ранеными, четвертый бастіонъ, заключеніе разсказа о защитникахъ Севастополя; во *второмъ* — предчувствія смерти и прощаніе капитана съ квартирой и денщикомъ, отношенія женщинъ къ выстрѣламъ, сестры милосердія, потрясающая картина смерти, мальчикъ, разсматривающій трупы и собирающій цвѣты; въ *третьемъ* — приближеніе къ городу и въѣздъ, только что выпущенный изъ корпуса офицерикъ, ѣдущій въ Севастополь, перевязочный пунктъ, офицерская жизнь, послѣднія усилія отстоять городъ, наши потери, смерть молоденькаго офицера и, наконецъ, проникнутая какимъ-то торжественнымъ, величественнымъ, глубоко скорбнымъ тономъ картина выступленія изъ взятаго непріятелемъ города.

Переходя къ разсмотрѣнію большого романа „Война и миръ", рисующаго великую отечественную войну, мы какъ говорили уже ранѣе, должны ограничиться указаніемъ только на нѣкоторыя наиболѣе рельефныя мѣста, относящіяся къ изображенію войны, которыя, хотя и являются въ чтеніи отрывочными, но настолько хороши, что не воспользоваться ими жаль, особенно въ виду малаго количества порядочныхъ, а, главное, живыхъ, интересныхъ и правдивыхъ книгъ о двѣнадцатомъ годѣ. Такими мѣстами, конечно, предполагающими въ чтецѣ близкое знакомство съ цѣлымъ романомъ, считаемъ мы слѣдующія: 1) *Бомбардированіе Смоленска* (т. IV). 2) *Обозы съ ранеными: полкъ идетъ въ походъ съ пѣснями, молебенъ, Кутузовъ, лагерь подъ Бородинымъ.* 3) *Начало Бородинской битвы — батарея Раевскаго.* 4) *Наполеонъ во время Бородинской битвы* и, какъ параллель съ нимъ, *Кутузовъ*. Въ пятомъ томѣ обращаютъ на себя особенное вниманіе *картины сборовъ и выѣзда изъ Москвы* бѣгущей отъ непріятеля семьи Ростовыхъ, при чемъ интересна параллель между двумя сестрами. Соней, хлопочущей объ укладкѣ вещей, и Наташей, сначала, повидимому, не принимающей ни въ чемъ участія, а потомъ требующей отъ родителей, чтобы они отдали повозки раненымъ. Великолѣпная *картина оставленной Москвы*, которая сравнивается съ обезматочившимся ульемъ; *знаком-*

ство Пьера съ солдатикомъ Каратаевымъ и характеристика послѣдняго. Наконецъ, въ шестомъ томѣ можно остановиться на слѣдующихъ отрывкахъ: 1) *Партизанская война*: слѣдованіе Денисова за непріятельскимъ транспортомъ; характеристика Денисова и мужика; 2) *Посѣщеніе* въ качествѣ лазутчиковъ Ростовымъ и Долоховымъ *французскаго транспорта*; 3) *Стоянка русскихъ солдатъ, два отставшіе француза и добродушное отношеніе къ нимъ солдатъ.*

III. *Разныя сочиненія.* Изъ этихъ сочиненій Толстого два: „Утро помѣщика" и „Поликушка" относятся къ изображенію быта: въ первомъ—крестьянскаго, во второмъ—двороваго помѣщичьяго. Оба они рисуютъ время недавняго крѣпостного права, и расчитаны на возбужденіе въ читателѣ сочувствія къ невидному горю и бѣдности простого люда. Такъ въ „Утрѣ", заставляя молодого помѣщика ходить по избамъ, съ цѣлью узнать крестьянскія нужды, авторъ очень удачно знакомитъ насъ съ домашнимъ бытомъ мужиковъ разнообразныхъ типовъ: Ивана Чурисенки съ его тупымъ равнодушіемъ даже къ крышѣ, которая ежеминутно готова развалиться и задавить всю семью, и недовѣріемъ къ барину, несмотря на всю его ласку и желаніе сдѣлать бѣдняку добро; ловкаго плута Епифана Юхвинки, который, смекая, что баринъ въ хозяйствѣ ничего не смыслитъ, очень зло надъ нимъ потѣшается; съ личностью лѣниваго лежебока Давыдки Бѣлаго и, наконецъ, съ житьемъ мужика почтеннаго, патріарха семейства и отличнаго хозяина-пчеловода Дутлова. Для дѣтей городскихъ, мало знакомыхъ съ крестьянскою жизнью, этотъ разсказъ имѣетъ особенную цѣну правдивымъ изображеніемъ послѣдней, которая у автора представлена со всей неприкрашенной правдой, безъ малѣйшей сентиментальности и преувеличеній какъ хорошихъ, такъ и дурныхъ сторонъ быта.

Второй разсказъ „Поликушка"—грустная исторія о томъ, какъ глупая барыня, въ видѣ испытанія честности будто бы поднятаго ею нравственно двороваго Поликарпа, поручаетъ ему привезти изъ города тысячу рублей, какъ онъ эти деньги теряетъ изъ дырявой шапки, и съ отчаянія вѣ-

вается на чердакѣ. Интересный яркимъ изображеніемъ бѣдной жизни прислуги, разсказъ этотъ, впрочемъ, для дѣтскаго чтенія представляетъ значеніе малое, а по своему концу (самоубійство), для дѣтей очень нервныхъ, впечатлительныхъ, даже вреденъ. Если разсказъ „Поликушка" имѣетъ въ нашемъ выборѣ значеніе очень малое, то прекрасный маленькій разсказъ „Три смерти" можно вполнѣ рекомендовать для дѣтскаго чтенія. Въ одной изъ этихъ трехъ картинокъ изображается сначала болѣзнь, а потомъ смерть богатой, изнѣженной барыни, которая своими капризами и прихотями мучитъ мужа и родныхъ, всячески старающихся угодить ей; избалованная жизнью, повидимому, никогда надъ ней не задумывающаяся, эта пустая, ничтожная личность, которую судьба одарила всѣми благами богатства, даже въ предсмертныя минуты свои, изъ опасенія разстроиться, не допускаетъ къ себѣ проститься своихъ собственныхъ дѣтей. Въ параллель этой смерти, обставленной такими знаками вниманія и достатка, представлена другая—смерть бѣдняка-ямщика, дяди Хведора, смерть въ ямщицкой избѣ, на печи, смерть съ послѣдними минутами жизни, отравляемыми просьбой заживо отдать товарищу сапоги и грубыми замѣчаніями стряпухи, что больной уже не встанетъ больше и только понапрасну занимаетъ уголъ въ избѣ.

За этими разсказами остается еще одинъ и послѣдній, рекомендуемый нами для дѣтскаго чтенія разсказъ „Люцернъ", на который въ заключеніе позволяемъ себѣ обратить вниманіе воспитателя. Содержанія въ немъ немного, по крайней мѣрѣ, внѣшняго, въ смыслѣ событія, интриги; но зато много такого, что можетъ благотворно подѣйствовать на душу юноши. Это, во-первыхъ, прелестныя картины швейцарской природы, во-вторыхъ, сцены игры на гитарѣ и пѣнія странствующаго бѣдняка-музыканта, истиннаго артиста, способнаго приковать къ себѣ вниманіе даже чопорной толпы изысканной публики,—артиста, обошедшаго съ пѣснями чуть не всю южную Европу, пѣвца, не имѣющаго ни угла ни собственности, но тѣмъ не менѣе всегда веселаго, живо чувствующаго природу и искусство; въ

третьихъ, изображеніе этой „цѣлой блестящей толпы путешественниковъ. около ста человѣкъ,“ которая, насладившись изъ оконъ отеля пѣніемъ бѣдняка, не соблаговолила бросить ему даже копейки на хлѣбъ за доставленное удовольствіе; въ четвертыхъ, наконецъ, хорошъ и самъ разсказчикъ, этотъ князь Неклюдовъ, такъ горячо говорящій о безсердечности толпы, а самъ наивно устраивающій въ ресторанѣ отеля травлю на бѣдняка-музыканта со стороны прислуги, очень естественно не привыкшей въ аристократической гостинницѣ къ такимъ посѣтителямъ, какъ оборванный швейцарецъ, и видящей въ такомъ приглашеніи русскаго барина одну эксцентричную прихоть, что, кажется, и есть на самомъ дѣлѣ.

Нашъ обзоръ сочиненій едва ли не самаго талантливаго изъ настоящихъ русскихъ художниковъ конченъ. Мы не указали и половины тѣхъ его красотъ, которыми можетъ воспользоваться для чтенія съ дѣтьми воспитатель; но повторимъ еще разъ, что и по глубоко-гуманному своему характеру, и правдѣ изображеній, и глубинѣ истиннаго патріотическаго чувства въ разсказахъ изъ военнаго быта, наконецъ, прелести маленькихъ произведеній, назначенныхъ собственно для дѣтей, графъ Л. Толстой стоитъ самаго серьезнаго вниманія всѣхъ тѣхъ, кому дорого образованіе дѣтскаго вкуса, чувства и воображенія.

Викторъ Острогорскій.



КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ И ИЗДАННЫЯ

Василіемъ Аполлоновичемъ Зелинскимъ

БЫВШИМЪ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМЪ МЕТОДИКИ РУССКАГО ЯЗЫКА.

I. Пособія по изученію русскаго языка:

1. Справочникъ по русскому правописанію, съ приложеніемъ ороогра- ...ическаго словаря и полнаго списка коренныхъ и производныхъ ...ловъ, въ которыхъ пишется буква Ѣ. Составленъ по „Руково- ...ву" Академіи Наукъ. Выпускъ I. Изд. 9-е. М. 1901 г. Ц. 50 к.

Примѣчаніе. Эта книга, выдержавшая въ короткое время девять изданій, ...емлетъ всѣ случаи правописанія словъ. Она состоитъ изъ орео- ...ическихъ правилъ, ороографическаго словаря и списка *всѣхъ* словъ съ ...квою ѣ. Изложеніе ея алфавитное,—почему она полезна даже незнакомымъ ...ъ грамматикой. Справляться по ней очень просто: при помощи приложеннаго ...Указателя" открывается страница на буквѣ, которая служитъ предметомъ ...трудненія въ какомъ-либо словѣ, и тутъ въ указанномъ § читается отвѣтъ. ...кость и быстрота справки упрощается еще тѣмъ, что справляться можно ... ...ъ буквами, которыя слѣдуетъ писать въ данномъ случаѣ, и подъ буквами, ...торыя только предполагаются въ томъ же случаѣ, а равно и подъ буквой, ...чинающей данное слово. Какъ, напр., написать: извозчикъ, извосчикъ, ...озщикъ, навосщикъ или навощикъ? Справляйтесь подъ любой изъ сомни- ...льныхъ буквъ: з, с, ч, щ, а также и въ ороографическомъ словарѣ подъ ...квой и—вездѣ получится отвѣтъ. По отзывамъ преподавателей русскаго языка, ...а книга весьма полезна учащимся при исполненіи ими письменныхъ работъ не ...лько дома, но и въ классѣ, такъ какъ при небольшомъ навыкѣ, пріобрѣтаю- ...емся менѣе чѣмъ въ часъ, справка по ней дѣлается весьма быстро.

2. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ II. Указатель ...истематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препи- ...анія. Изд. 2-е. М. 1895 г. Ц. 50 к.

3. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ III. Корнесловъ ...усскаго языка. Изд. 2-е. М. 1896 г. Ц. 50 к.

4. Справочникъ по русскому правописанію. Выпускъ IV. Правопи- ...аніе, этимологическое происхожденіе и объясненіе иностранныхъ ...ловъ, наиболѣе употребляющихся въ русскомъ литературномъ ...зыкѣ. М. 1898 г. Ц. 50 к. (Всѣ четыре выпуска въ одномъ ...расивомъ коленкоровомъ переплетѣ съ разноцвѣтной окраской ...брѣза, 2 р. 50 к., съ пересылкой 3 р.).

5. Грамматическій задачникъ для письменныхъ и устныхъ упражненій ...о русскому языку. Приспособленъ къ элементарной грамматикѣ ...Говорова. Изд. 4-е. М. 1898 г. Ц. 25 к.

6. Вступительный курсъ зрительнаго диктанта. Книга для элемен- ...тарныхъ ороографическихъ упражненій (печатается).

7. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. ...вая система практическаго самоизученія русскаго правопи- ...анія. Часть первая. Изд. 10-е. М. 1900 г. Ц. 50 к.

Задачи и цѣли „Зрительнаго диктанта". Удовлетворяя всѣмъ требованіямъ, ...ія обыкновенно предъявляются къ сборникамъ для систематическихъ дикто- ...въ со слуха, это руководство, сверхъ того, имѣетъ еще слѣдующія особен- ...сти: 1) оно представляетъ собою неразрывно-соединенную практику ороо- ...афіи съ ея теоріей; 2) кромѣ послѣдовательнаго изученія ороографіи, тутъ

еще попутно указываются въ каждомъ словѣ диктанта сомнительные случаи правописанія съ соотвѣтственными разъясненіями; 3) особеннымъ способомъ печати развиваетъ орѳографическую зоркость и укрѣпляетъ зрительные навыки правильнаго письма; 4) система руководства, будучи основана на новѣйшей методикѣ, предупреждаетъ ошибки, а не заставляетъ учениковъ прежде дѣлать ихъ, а потомъ уже исправлять; 5) даетъ значительную возможность изучать правописаніе самодѣятельно, безъ помощи учителя; 6) по этой книгѣ каждый безъ посторонней помощи можетъ провѣрить себя, насколько онъ грамотно или неграмотно пишетъ; 7) имѣя въ рукахъ это руководство, каждый отецъ, мать, репетиторъ, гувернантка и т. п., не будучи особенными знатоками какъ самой орѳографіи, такъ и методики ея преподаванія,—съ успѣхомъ могутъ руководить и контролировать дѣтей въ занятіяхъ по орѳографіи; 8) почему-либо отставшіе въ школѣ отъ товарищей и вообще неуспѣвающіе въ орѳографіи ученики, съ помощью этого руководства, посредствомъ самодѣятельности, легко и скоро пріобрѣтаютъ орѳографическія знанія и прочный навыкъ правильно писать; 9) эта книга весьма пригодна для людей, самостоятельно готовящихся къ какимъ-либо экзаменамъ, а еще болѣе—для самоучекъ; 10) въ школахъ, гдѣ учителю приходится заниматься одновременно съ двумя—тремя группами, по этой книгѣ весьма удобно назначать той или другой группѣ самостоятельныя классныя занятія по русскому языку; 11) при веденіи обученія орѳографіи по этому руководству, провѣрка ученическихъ тетрадокъ идетъ во много разъ легче и скорѣе, чѣмъ при обыкновенномъ способѣ диктовки; 12) эта книга совмѣщаетъ въ себѣ всѣ три способа обученія правописанію, а именно: списываніе съ книги, диктовку и писаніе заученнаго наизусть.

8. Зрительный диктантъ. Часть вторая. Знаки препинанія. Изданіе 6-е. М. 1900 г. Ц. 40 к.

9. Справочный словарь буквы Ѣ. Полный списокъ коренныхъ и производныхъ словъ, пишущихся черезъ Ѣ. Изд. 3-е. М. 1892 г. Ц. 25 к. (Печатается 4-мъ изданіемъ).

10. Таблицы для письменнаго грамматическаго разбора. № 1. Части рѣчи. № 2. Составъ словъ. № 3. Имя существительное. № 4. Глаголъ. Цѣна каждой таблицы—2 к. (Распроданы).

11. Хрестоматія для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ „Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію“. М. 1892 г. Ц. 25 к.

12. Объяснительный словарь болѣе употребительныхъ въ русской литературѣ и рѣчи иностранныхъ словъ. Составленъ примѣнительно къ правописанію. М. 1901 г. Ц. 50 к. (Содержаніе этой книги то же, что и 4-го выпуска „Справочника по русскому правописанію“).

13 Краткій алфавитный справочникъ. по русскому правописанію. Опытъ группировки орѳографическихъ правилъ въ порядкѣ русскаго алфавита М. 1901 г. Ц. 25 к.

II. Руководства по преподаванію русскаго языка.

(Методическая хрестоматія для обученія русскому языку):

14. а) Обученіе грамотѣ по звуковому способу. Сборникъ методическихъ разъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ по обученію грамотѣ, разраб. извѣстными педагогами. Изд. 2-е. М. 1898 г. Ц. 1 р.

15. б) **Методическія указанія и примѣрные уроки** по объяснительному чтенію, разработанные извѣстными русскими педагогами. Изд. 2-е. М. 1898 г. Цѣна 1 р. (Печатается третьимъ изданіемъ).

16. в) **Методическія указанія и примѣрные уроки** по преподаванію русской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясненій и примѣрныхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. Изд. 2-е. М. 1899 г. Ц. 1 р.

III. Пособія по исторіи русской литературы:

17. **Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева.** Выпускъ I. Изд. 3-е. М. 1899 г. Ц. 2 р.—Выпускъ II. Изд. 3-е. Состоитъ изъ двухъ частей. М. 1899 г. Ц. 1-й части 2 р., а 2-й—1 р.

18. **Критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаго.** Сборникъ критическихъ статей. Три части и прибавленіе. Изд. 2-е. М. 1894 г. Ц. 3 р. 50 к. (Печатается третьимъ изданіемъ).

19. **Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ.** Три части Ц. 3 р. (1-я часть вышла 2-мъ изданіемъ).

20. **Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушкина.** Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Семь частей. Цѣна 7 р. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ изданіемъ).

21. **Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого.** Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Шесть частей. Цѣна 6 р. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ изданіемъ).

22. **Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гоголя.** Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Три части. Цѣна по 1 р. за часть. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ изданіемъ).

23. **Критическіе разборы романа Тургенева:** „Отцы и Дѣти". Ц. 35 к.

24. **Критическіе разборы романа Достоевскаго:** „Братья Карамазовы". Цѣна 50 к.

25. **Критическіе комментаріи къ сочиненіямъ А. Н. Островскаго.** Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Пять частей. Цѣна по 1 р. за часть.

26. **Критическіе разборы „Дворянскаго гнѣзда" и „Наканунѣ"— Тургенева.** Перепечатано безъ измѣненій изъ „Собранія критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева". М. 1895 г. Ц. 70 к.

27. **Сборникъ критическихъ статей о сочиненіяхъ М. Ю. Лермонтова.** 2 части. (Каждая часть по 1 р.).

28. **А. С. Пушкинъ въ разборѣ В. Г. Бѣлинскаго.** Отдѣльный оттискъ изъ „Русской критической литературы о произведеніяхъ А. С. Пушкина". Ц. 2 р.

29. **Н. В. Гоголь** въ **разборѣ В. Г. Бѣлинскаго** (печатается).

ъ, а потомъ уже исправлять; 5) даетъ значительную возможность изучать авописаніе самодѣятельно, безъ помощи учителя; 6) по этой книгѣ каждый ъ посторонней помощи можетъ провѣрить себя, насколько онъ грамотно или грамотно пишетъ; 7) имѣя въ рукахъ это руководство, каждый отецъ, мать, петиторъ, гувернантка и т. п., не будучи особенными знатоками какъ самой оѳографіи, такъ и методики ея преподаванія,—съ успѣхомъ могутъ руководить контролировать дѣтей въ занятіяхъ по ороографіи; 8) почему-либо отставшіе школѣ отъ товарищей и вообще неуспѣвающіе въ ороографіи ученики, съ мощью этого руководства, посредствомъ самодѣятельности, легко и скоро обрѣтаютъ орѳографическія знанія и прочный навыкъ правильно писать; эта книга весьма пригодна для людей, самостоятельно готовящихся къ какимъ-бо экзаменамъ, а еще болѣе—для самоучекъ; 10) въ школахъ, гдѣ учителю входится заниматься одновременно съ двумя—тремя группами, по этой книгѣ сьма удобно назначать той или другой группѣ самостоятельныя классныя нятія по русскому языку; 11) при веденіи обученія ороографіи по этому воводству, провѣрка ученическихъ тетрадокъ идетъ во много разъ легче и орѣе, чѣмъ при обыкновенномъ способѣ диктовки; 12) эта книга совмѣщаетъ себѣ всѣ три способа обученія правописанію, а именно: списываніе съ книги, ктовку и писаніе заученнаго наизусть.

8. **Зрительный диктантъ.** Часть вторая. Знаки препинанія. Изда-іе 6-е. М. 1900 г. Ц. 40 к.

9. **Справочный словарь буквы Ѣ.** Полный списокъ коренныхъ и произ-дныхъ словъ, пишущихся черезъ Ѣ. Изд. 3-е. М. 1892 г. Ц. 25 к. Печатается 4-мъ изданіемъ).

10. **Таблицы для** письменнаго грамматическаго разбора. № 1. асти рѣчи. № 2. Составъ словъ. № 3. Имя существительное. № 4. Глаголъ. Цѣна каждой таблицы—2 к. (Распроданы).

11. **Хрестоматія** для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ: Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному ченію". М. 1892 г. Ц. 25 к.

12. **Объяснительный словарь** болѣе употребительныхъ въ русской итературѣ и рѣчи иностранныхъ словъ. Составленъ примѣнитель-о къ правописанію. М. 1901 г. Ц. 50 к. (Содержаніе этой книги о же, что и 4-го выпуска „Справочника по русскому право-исанію").

13 **Краткій алфавитный справочникъ** по русскому правописанію. Опытъ группировки орѳографическихъ правилъ въ порядкѣ рус-скаго алфавита. М. 1901 г. Ц. 25 к.

II. Руководства по преподаванію русскаго языка.

(Методическая хрестоматія для обученія русскому языку):

14. а) **Обученіе грамотѣ по звуковому способу.** Сборникъ методическихъ азъясненій, указаній, пріемовъ и примѣрныхъ уроковъ по обученію рамотѣ, разраб. извѣстными педагогами. Изд. 2-е. М. 1898 г. Ц. 1 р.

15. б) **Методическія указанія и примѣрные уроки** по объяснительному ченію, разработанные извѣстными русскими педагогами. Изд. 3-е. М. 1901 г. Цѣна 1 р.

16. в) **Методическія указанія и примѣрные уроки** по преподаванію усской элементарной грамматики. Сводъ методическихъ разъясне-ній и примѣрныхъ грамматическихъ уроковъ, разработанныхъ извѣстными русскими педагогами. Изд. 2-е. М. 1899 г. Ц. 1 р.

III. Пособія по исторіи русской литературы:

17. **Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева.** Выпускъ I. Изд. 3-е. М. 1899 г. Ц. 2 р.—Выпускъ II.

Изд. 3-е. Состоитъ изъ двухъ частей. М. 1899 г. Ц. 1-й час 2 р., а 2-й—1 р.

18. Критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаг Сборникъ критическихъ статей. Три части и прибавленіе. Изд. 2- М. 1894 г. Ц. 3 р. 50 к. (Печатается третьимъ изданіемъ).

19. Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ. Три час Ц. 3 р. (1-я часть вышла 2-мъ изданіемъ).

20. Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушки Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ стате Семь частей. Цѣна 7 р. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ изданіем

21. Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толсто Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Се частей. Цѣна 7 р. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ изданіемъ).

22. Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гого Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ стате Три части. Цѣна по 1 р. за часть. (1-я и 2-я части вышли 2-мъ и даніемъ).

23. Критическіе разборы романа Тургенева: „Отцы и Дѣти". Ц. 35

24. Критическіе разборы романа Достоевскаго: „Братья Карамазов Цѣна 50 к.

25. Критическіе комментаріи къ сочиненіямъ А. Н. Островска Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ стате Пять частей. Цѣна по 1 р. за часть.

26. Критическіе разборы „Дворянскаго гнѣзда" и „Наканунѣ" Тургенева. Перепечатано безъ измѣненій изъ „Собранія критич скихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева М. 1895 г. Ц. 70 к.

27. Сборникъ критическихъ статей о сочиненіяхъ М. Ю. Лермонто 2 части. (Каждая часть по 1 р.).

28. А. С. Пушкинъ въ разборѣ В. Г. Бѣлинскаго. Отдѣльный тискъ изъ „Русской критической литературы о произведенія А. С. Пушкина". Ц. 2 р.

29. Н. В. Гоголь въ разборѣ **В. Г. Бѣлинскаго** (печатается).

IV. Серія разныхъ книжекъ:

30. Китайскія сказки. Переводъ съ французскаго, подъ редакці В. Зелинскаго. Ц. 10 к.

31. Храмъ Христа Спасителя въ Москвѣ. Изд. 2-е. Ц. 10 к.

32. Bibliothèque d'enfants. Сборникъ историческихъ разсказо на французскомъ языкѣ, съ подстрочнымъ словаремъ, для вн классного упражненія дѣтей во французскомъ языкѣ. № 1 (Lo XVII, Prascovie, Jeanne D'Arc). Ц. 10 к.

33. Мурадъ-Неудачникъ. Переводъ съ англійскаго. Повѣсть и Восточной жизни для дѣтей старшаго возраста. Ц. 10 к.

34. Леди Бетти и ея друзья. Переводъ съ англійскаго. Разска для дѣтей. Цѣна 10 к.

35. Генезисъ, анализъ и методъ естественнаго пѣнія. Сост. Михайловъ-Стоянъ. Цѣна 25 к.
